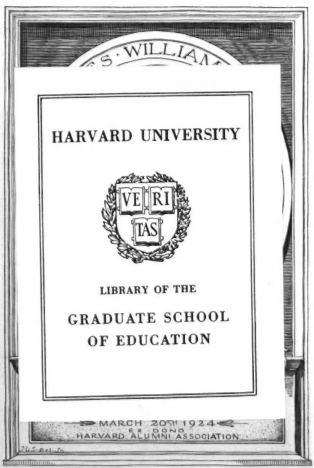
PÄDAGOGISCHES ARCHIV

Digitized by Google



Digitized by Google

Digitized by Google

Educ P
206.7
V.13
1871

HARVARD UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION
LIBRARY

Digitized by Google

Pädagogisches Archiv.

Centralorgan

für

Erziehung und Unterricht in Gymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen.

Herausgegeben

von

W. Langbein,

K. Professor und Oberlehrer an der Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin.

Dreizehnter Jahrgang.

Stettin 1871.

Verlag von Th. von der Nahmer.

Digitized by Google

△

Educ P206.7

HARVARD COLLEGE
OCT 30 1930
LIBRARY

Charles William Eliot fund

Digitized by Google

Inhalt des dreizehnten Jahrgangs.

I. Abhandlungen.

Seite

Beiträge zur Stilistik. Von Dr. Campe, Direktor des Gymnasiums in Greifenberg i. P. IV. Die Idealisirung des Stils . . 1—26

— V. Von den einfachen Mustern des Stils . . . . . 175—194

Noch ein Wort zum Geschichtsunterricht. Berichterstattung über W. Herbst: Ein Wort zum Geschichtsunterricht auf Gymnasien. Von C. T. Bischof in Breslau . . . . . 27—40

Ueber die Grundlagen der Ethik. Mit besonderer Rücksicht auf v. Kirchmann: Die Grundlagen des Rechts und der Moral. Von L. Ballauff in Varel . . . . . 81—114

Ueber mathematische Aufsätze als Abiturienten-Arbeit. Von Dr. H. Lieber, Lehrer an der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin . . . . . 114—129

Die Idealität im Gebiete der Wissenschaft. Von Prof. Dr. Haupt in Königsberg i. d. N. . . . . 161—175

Das Verhältniß der vaterländischen klassischen Literatur zur Befreiung des deutschen Volks mit besonderer Beziehung auf die gegenwärtige Lage. I. Von Dr. Kolbe, Oberlehrer am Marienstiftsgymnasium in Stettin . . . . . 241—259

Die deutsche Realschule vom Standpunkte der nationalen Staatsidee betrachtet. Von Dr. B. Kaßner, Lehrer an der höheren Bürgerschule in Neustadt-Eberswalde . . . . . 259—300

Vorschläge über eine bessere Vorbildung der Lehrer der neuern Sprachen für Realschulen. Von Direktor Dr. Arthur Kortegarn in Bonn . . . . . 321—333

Versammlung von Lehrern der Reallehranstalten Rheinlands und Westfalens am 12. April 1871 in Elberfeld. Von Oberlehrer Dr. Kottenhahn in Ruhrort . . . . . 333—342

Methodisches und Pädagogisches für Anfänger. Von Dr. Scheibert. I. Exercitium und Extemporale . . . . . 342—360

Die Stellung des Sprachunterrichts an der Realschule II. Ordn. und dessen Bedeutung für die Entwicklung der Anstalt in ihrer Eigenschaft als höhere Bürgerschule. Von Dr. Heiner, Oberlehrer an der Realschule in Essen . . . . . 401—433

Digitized by Google

Seite

Ueber die Methode des Lateinunterrichts an der Realschule I. Ordn. Ein Beitrag zur Lösung der Lateinfrage. Von Dr. Vogel, Oberlehrer an der Realschule in Döbeln . . . . . 434—480

Verhandlungen der 2. schlesischen Direktoren-Konferenz. Von Prof. J. Schmidt in Schweidnitz . . . . . 481—507

Entwicklung der Vorstellungen vom Todtenreich bei den Griechen und Römern. Ein Vortrag. Von Dr. Altenburg, Lehrer am Gymnasium in Schweidnitz . . . . . 507—532

Zur Concentration des Unterrichts. Referat für die 17. westfälische Direktoren-Konferenz. Von J. Ostendorf, Direktor der Realschule in Lippstadt . . . . . 560—597

Zur Methodik des französischen Unterrichts auf Gymnasien. Von Dr. L. Kühnast, Prof. am Gymn. in Marienwerder . . . . 598—612

Wie ist ein näheres Verhältniß zwischen Schule und Haus zu begründen, und wie sind die beiderseitigen Rechte abzugrenzen? Von L. Koch, Direktor der Realschule in Tilsit . . . . . 612—621

Anti-Kohl. Von Dr. B. Suhle in Stolp. . . . . 641—652

Einige psychologische Erörterungen über die Verarbeitung der sinnlichen Vorstellungen zu Begriffen. Von L. Ballauff, Konrektor in Varel. . . . . 653—682

Einige Bemerkungen über Wesen, Anwendung und Misbrauch der Chrie. Von Dr. R. Volkmann, Direktor des Gymnasiums in Jauer 693—698

Der pädagogische und absolute Werth der französischen Sprache. Von W. B. in B. . . . . 721—730

Die deutsche Orthographie in der Schule. Von Dr. H. Ebeling in Berlin 731—736

Bemerkungen eines Laien zu: Regeln und Wörterverzeichniß für die deutsche Orthographie, zum Schulgebrauch herausgegeben von dem Verein der Berliner Gymnasial- und Realschullehrer. Von W. B. in B. . . . . 736—747

Ueber das Wesen und die Aufgabe der Realschule erster Ordnung. Von Dr. L. Schacht, Direktor der Realschule in Elberfeld. . 747—783

Eine neue Erklärung der sogenannten epischen Zerdehnung. Von Dr. B. Suhle in Stolp . . . . . 783—787

II. Sprechsaal.

Die Eröffnung der philosophischen Fakultät für die Realschule I. Ordnung. Von W. Langbein . . . . . 90—99

Zum Unterrichtsgesetz, namentlich zu den staatlichen Berechtigungen der höheren Schulen. Von Herrn G. in B. . . . . 129—136

Schlechte Bücher. Von Herrn — n in—ch . . . . . 194—196

Ein Wort zur Realschulfrage. Von Herrn Dr. Kolbe in Stettin . . 196—200

„Nicht der gelehrten Fakultäten wegen sind die Realschulen geschaffen." Von Herrn Seeger in Güstrow . . . . . 300—314

Ueber einen die Neugestaltung des fremdsprachlichen Unterrichts auf den Realschulen betreffenden Vorschlag. Von Herrn Bertram in Breslau . . . . . 360—365

Digitized by Google

Seite

Ueber den mündlichen Gebrauch fremder Sprachen auf höheren Schulen. Von Herrn W. B. in B. . . . . 532—536
Die lateinische Orthographie in der Schule. Von Herrn Dr. Ebeling in Berlin . . . . . 536—542
Kommen die neueren Sprachen auf der Realschule zu ihrem vollen Recht? Von Herrn B. in B. . . . . 621—627
Pia desideria eines Realschullehrers für die neueren Sprachen. Von Herrn B. in B. . . . . 682—686
Nochmals die Korrekturfrage. Von Herrn Dute in Marburg . . . 693—698

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Schmid, Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens 75
Raynal, die Schiffbrüchigen 76
Verhandlungen der 4. Pommerschen Direktoren-Konferenz [Oberlehrer Dr. Kolbe in Stettin] . . . . . 136—140
Pfitzner, Worte der Liebe und Wahrheit . . . . . 236—237
Oskar Jäger, Gymnasium und Realschule I. Ordnung [Scheibert] 365—367
Bauer und Friedlein, Blätter für das bayrische Gymnasialschulwesen [Prof. Dr. Kühnast in Marienwerder] . . . . . 542—548
1. Buchner, Lebensbilder berühmter deutscher Männer. 2. Smiles, Hilf dir selbst! 3. Am häuslichen Heerd. Von Runkewitz, Knipfer, Kriebitzsch. 4. Mösch, die neueren Sprachen und ihr bildendes Element. 5. Kutzner, Hülfs- und Schreibkalender für Lehrer . . . . . 718—719

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Rumpelt, das natürliche System der Sprachlaute. [R. Kühnast in Marienwerder] . . . . . 140—142
Suhle, Griechische Schulgrammatik [Dr. Ebeling in Berlin] . . . 200—201
Koch, Wörterbuch zu Xenophons Memorabilien [derselbe] 201
W. Bauer, Uebungsbuch zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Griechische [Prof. Dr. Kühnast in Marienwerder] . . . . . 203—205
R. Kühner, Grammatik der griechischen Sprache II., I. [derselbe] . 548—551
G. Curtius, Erläuterungen zu meiner griechischen Schulgrammatik [R. Kühnast in Marienwerder] 699

Heinichen, lateinisch-deutsches Schulwörterbuch 76
Koch, Wörterbuch zu P. Vergelius Maro [Dr. Ebeling in Berlin] . 201—202
1. Eichert, Wörterbuch zu Ovids Verwandlungen. 2. Eichert, Wörterbuch zu Curtius [derselbe] . . . . . 202—203
Menzel, Uebungsstücke zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische für Unter-Sekunda [derselbe] 203
Kühnast, die Hauptpunkte der livianischen Syntax [Dr. Pfitzner in Parchim] . . . . . 367—375

Digitized by Google

Seite

Wagener, lateinische Orthographie für Schulen [Dr. Volkmann in Jauer] . . . . . 375—377
Bergk, Beiträge zur lateinischen Grammatik [R. Kühnast in Marienwerder] . . . . . 377—378
Georges, lateinisch-deutsches Handwörterbuch [Dr. Ebeling in Berlin] 699—701
Dorschel, Elemente der lat. Formenlehre [Wagener in Bremen] . . 701—704

Bernaleken, deutsche Schulgrammatik [Prof. J. Schmidt in Schweidnitz] . . . . . 205—207

Claus, englische Elementar-Grammatik [Dr. Pätz in Berlin] . . . 378—379

II.

Oberdick, die Schutzflehenden des Aeschylus [L. Schmidt in Greifenberg i. P.] . . . . . 44—57

Vogel, Q. Curtii Rufi hist. Alex. M. libri [Prof. Dr. Kühnast in Marienwerder] . . . . . 207—209

---

1. Haupt, Leben und dichterische Wirksamkeit des Hans Sachs. — 2. Masius, deutsches Lesebuch. — 3. Echtermeyer (Masius), Auswahl deutscher Gedichte 77
Höpfner und Zacher, Zeitschrift für deutsche Philologie III. . . . 392—393
1. Kurz, Leitfaden zur Geschichte der deutschen Literatur. 2. Palm (Pischon), Leitfaden zur Geschichte der deutschen Literatur. 3. O. Lange, literaturgeschichtliche Lebensbilder und Charakteristiken. 4. Schäfer, Tabellen zur Geschichte der deutschen Literatur [Prof. J. Schmidt in Schweidnitz] . . . . . 627—632
Hoffmann (Schuster), Rhetorik für Gymnasien [Prof. Dr. Buchholtz in Erfurt] . . . . . 632—633

III.

Goldschmidt, Geschichten aus Livius 78
Jäger, Darstellungen aus der römischen Geschichte . . . . . 633—634
K. Beck, Thucydides Reden und Urkunden aus dem Peloponnesischen Kriege übersetzt 635
1. F. Schmidt, der Franzosen-Krieg 1870—71. 2. F. Schmidt, Leitfaden der Brandenb.-Preuß. Geschichte . . . . . 719—720

IV.

Stoy, Philosophische Propädeutik [L. Ballauff in Varel] . . . . 57—58

V.

1. Scherling, Vorschule und Anfangsgründe der descriptiven Geometrie. 2. Butz, Anfangsgründe der darstellenden Geometrie. 3. Koppe, die sphärische Trigonometrie. 4. Koppe, Anfangsgründe der algebr. Analysis. 5. Frischauf, Einleitung in die analytische Geometrie . . . . . 78—80
Ballauff, Lehrbuch der Arithmetik und der Elemente der Algebra . . 379—391

Digitized by Google

Seite

VI.

1. Mousson, Physik auf Grundlage der Erfahrung. I. 2. Krebs, Lehrbuch der Physik und Mechanik [Prof. Dr. Emsmann in Stettin] . . . . . 59—62
Emsmann, Elemente der Physik . . . . . 159—160
1. Klein, das Gewitter. 2. Falk, Sirius. Zeitschrift für populäre Astronomie [Prof. Dr. Emsmann in Stettin] . . . . 551—555
Dorner, Grundzüge der Physik [derselbe] . . . . . 635—636

VII.

Graßmann, deutsche Pflanzennamen 80

VIII.

Neuer Leitfaden für den Turnunterricht in den (Preuß.) Volksschulen. . 720

IX.

Seebold, Erklärung des kl. Luth. Katechismus [J. S. in S.] . . 210
Treblin, Grundriß einer christlichen Glaubens- und Sittenlehre . . 391—392

IV. Pädagogische Zeitung.

A. Chronik der Schulen.

Preußen. Die Zulassung der Realschul-Abiturienten zu den Studien in der philosophischen Facultät. Verfügung vom 7. Dezember 1870 63
— Versammlung von Lehrern der Reallehranstalten Rheinlands und Westfalens zu Elberfeld, 12. April 1871. Von Dr. Neumann in Barmen . . . . . 315—318
— Die 17. Westfälische Directorenconferenz . . . . . 555—556
— Zur Geschichte des höheren Schulwesens in Schlesien. Von Prof. J. Schmidt in Schweidnitz . . . . . 705—707
— Halle, Dr. Giebel über die Vorbildung zu naturwissenschaftlichen Studien . . . . . 64—65
— Jauer. Einweihung des Gymnasialgebäudes. Reden des Prov.-Schulraths Dr. Scheibert und des Directors Dr. Volkmann. . . . . 142—151
— Kiel, Realschule 2. Ordn. ohne Latein . . . . . 151—152
— Berlin, Stipendienfonds der K. Realschule . . . . . 210—212
— Elberfeld, Einladung zu der Realschullehrer-Versammlung in Elberfeld am 12. April 1871 213
— Remscheid, Realschule ohne Latein. Die Gründe, welche für R. die Wahl der Realschule ohne Latein veranlaßt haben . . 707—714
Baden. Karlsruhe, Permanente Ausstellung landwirthschaftlicher Lehrmittel . . . . . 62—66
Oldenburg. Oldenburg, Gutachten über Anlage einer Centralheizung in der Realschule . . . . . 556—560
Oesterreich. Berathungen von Schulmännern in Angelegenheit des Gymnasialunterrichts . . . . . 152—159

Digitized by Google

Seite

B. Programmenschau.

Preußen. Universitäten und Akademien 1870. Gymnasien und Realschulen 1870: Pommern, Brandenburg, Preußen, Posen, Schleswig-Holstein, Sachsen, Westfalen, Hessen-Nassau, Hannover . . 66—75
— Universitäten und Akademien 1870—1871 . . . . . 714—715
— Gymnasien und Realschulen. Brandenburg 1871. Preußen 1870—1871 . . . . . 715—718
Einzelne Programme Ostern 1871. Realschulen: Neustadt-Eberswalde, Remscheid, Frankfurt a. O., Frankfurt a. M. (2), Lübben, Berlin (2), Eschwege, Grünberg, Pillau, Stettin, Aschersleben, Leipzig (2), Döbeln, Saalfeld, Eisenach, Heidelberg, Grabow, Güstrow, Mainz, Vegesack . . . . . 318—319
Gymnasien. Meseritz, Stettin, Dramburg 319
— Seesen, Breslau, Posen, Barmen 399

C. Archiv des Schulrechts.

Preußen. Aus dem Stiehl'schen Centralblatt 1870 Nr. 11 und 12. Daraus vollständig abgedruckt:
231) Pflege der Gesundheit in den Schulen . . . . . 214—220
232) Plastische Vorbilder für den Zeichenunterricht . . . . 220—221
Oesterreich. Lehrpläne für die Realschulen . . . . . 221—233

D. Pädagogische Bibliographie.

Seite 234—236; 393—399; 788—792.

E. Miscellen.

Abhandlungen in Zeitschriften 238—240; 319—320; 399—400; 560; 636—640
Professor Dr. Haupt in Königsberg. Nekrolog 640
Zwei Bemerkungen 720

Digitized by Google

Bd. XIII. Pädagogisches Archiv 1871. No. 1.

I. Abhandlungen.

Beiträge zur Stilistik.

Von Dr. Campe, Direktor des Gymnasiums zu Greiffenberg i. P.

IV. *) Die Idealisirung des Stiles.

Es ist angemessen, wenn man einen längeren Weg zurückzulegen hat, von Zeit zu Zeit auf diesem Wege Halt zu machen und um sich zu blicken. Man bedarf nach der Anstrengung der Erholung; man möchte auch wohl einen Hinausblick ins Freie und Weite thun, zu dem man sich auf dem Wege selbst keine Zeit gelassen hat; vielleicht hat man auch, indem man sich durch Gestrüpp und Sumpf hindurcharbeitete, das Ziel aus dem Auge verloren; es ist daher gut sich sowohl über den Punkt, den man erreicht hat, als auch über den Weg, den man noch vor sich hat, zu orientiren. Ich nehme gleichfalls einen solchen Augenblick der Ruhe, der Erholung, des sich Besinnens für mich in Anspruch. Es kann dabei leicht geschehen, daß ich schon gesagtes noch einmal sage; der Schade ist dabei nicht so groß, wenn wichtige Gedanken sich dadurch der Seele fester einprägen.

Wir giengen davon aus, daß auf allen Gebieten der Kunst in demjenigen, der großes, vollendetes leisten will, sich eine vorzügliche Individualität und eine vollendete Technik verbinden müssen. Weder die Kunst noch die Wissenschaft werfen sich an gemeine und niedere Seelen weg; weder die Kunst noch die Wissenschaft geben sich ohne Arbeit und Kampf um sie preis. Es sind daher die Meister in der einen und in der andern auch in der Regel hohe und edle Charaktere gewesen, Personen, welche eben so hoher und neuer Anschauungen und Ideen fähig waren, als auch die Willensstärke, die Resignation besaßen, welche von der vollendeten Technik gefordert werden. Ich bin erfreut, daß man auch über Männer wie Franz Baco und F. A. Wolf jetzt würdiger zu urtheilen angefangen hat. Wir widerholen, daß zu den Höhen der Kunst und der Wissenschaft nur Genie und Technik verbunden führen. Die Geschichte der Kunst und der Wissenschaft bestätigt dies.

Ich habe eben, wenn auch nur beiläufig, von einer Technik der

*) Vergl. Pädagog. Archiv 1870, No. 9. S. 669 ff.

Digitized by Google

Wissenschaft gesprochen; ich kann diesen Begriff hier nicht untersuchen, ohne mich zu weit vom Wege zu verirren, sondern begnüge mich an Cartesius, Baco, Spinoza, Kant, aus meiner eigenen Sphäre an Hermann, Bekker, Lachmann zu erinnern. Alle dringen gleichmäßig auf strenge Methode; die heutige philologische Kritik ist durch Bekker und Lachmann angebahnt.

Indem man nun vergaß, daß Genie und Technik zusammenwirken müssen, um Vollendetes zu schaffen, hat man sich bald mit dem einen bald mit dem andern begnügen zu können gemeint: die einen mit einer tüchtigen Technik und einer sichern und gewandten Hand, welche ihnen schon als Kunst erschien; die andern mit einer anscheinend vorzüglichen Individualität, welche sich über Zucht und Schule erhoben fühlte. So sind von der einen wie von der anderen Seite Eindringlinge in die Kunst wie in die Wissenschaft gekommen, welche hier wie dort viel Schaden angerichtet haben. Die bloße Technik schafft regelrechte Werke, welche der Menge Befriedigung gewähren, und an denen nichts auszusetzen ist, als daß ihnen der wahrhafte Genius fehlt; die bloße Individualität reizt durch barocke Productionen, wunderliche Einfälle und irrlichtartige Sprünge. Beide entziehen dem wahren Talente den Boden, dessen dasselbe bedarf, verderben das Urtheil und den höheren Sinn für das wahrhaft Schöne.

Gleichwohl ist die Technik auf die begabte Natur und diese auf Schulung angewiesen, und daher ist in beiden ein Zug nach der andern: die Technik strebt von selber in die Sphäre der Kunst empor, und die geniale Natur ergänzt sich nachträglich durch strenge Technik. Große Genien in der Kunst wie in der Wissenschaft schwingen sich gleich wie im Fluge empor, und ihre ersten jugendlichen Werke sind gleich vollendete, bahnbrechende, z. B. Gauß; aber welche Zucht haben sie dann über sich verhängt, welche Studien haben sie dann sich zur Pflicht gemacht! Die Schriften Kants zeigen eine Sicherheit und Festigkeit, eine Würde und Hoheit des Stiles, welche durch die größte Sorgfalt von ihm erreicht wurden. Er ist in seinen populären Vorlesungen auch des leichteren Stiles mächtig gewesen. Mit gleicher Sorgfalt und Strenge hat Lessing gearbeitet. Der hohe Genius hat sich des Gebrauchs der Feile nicht geschämt. Es ist nicht immer so, wie es sein sollte; Schelling hat es, einige kleinere Sachen ausgenommen, nicht zum Stile gebracht. Hegel ist, wo er schreibt, eines großen und erhabenen Ausdrucks mächtig.

Je nach der Natur der Künste, der Beschaffenheit des Materials,

Digitized by Google

in dem sie arbeiten, und der Schwierigkeit, welche die Bearbeitung desselben darbietet, ist die Zahl der Genialen und Dilettanten größer oder geringer. Zum Schauspieler, meinte man in Anton Reiser's Zeit, gehöre eben nur, daß eine interessante Persönlichkeit sich auf den Brettern zeige; zum Dichter geistreiches Wesen, pikante Einfälle, unerwartete Vergleichungen und dergl. Dem Schauspieler bot seine eigene werthe Person, dem Dichter das geschmeidigste aller Materiale, die Sprache, müheloses Bilden dar. Die Malerei hat mehr Dilettanten als die Plastik. Im Stile prävalirt das Individuelle und Subjective, und hat bald das Streben nach Effect, bald Rohheit der Form zur Folge, während zu Anfange des Jahrhunderts die strenge Technik vorwaltete. Der Stil Ahlfeldt's ist eben so extrem subjectiv, wie z. B. der Stil Zollikofer's, Löffler's oder Reinhard's es nach der Seite der Technik war. Im historischen Stile sind Sybel, Häusser und Treitschke Muster; bei vielen andern ist das Interesse ganz der Forschung zugewandt und der Ausdruck vernachlässigt, daher oft durch Unklarheit, Breite, Mangel an Concinnität und Rhythmus verunstaltet. Ein Arbeiten in antiken Stoffen würde dem abhelfen können.

Es wäre unbillig, hierfür dem einzelnen alle Verantwortlichkeit aufzubürden. Einen Theil der Schuld trägt das gesteigerte wissenschaftliche Interesse: welche Zeit wäre der unsrigen an Forschung für deutsche Geschichte gleich gekommen? Dann ist dies eine Richtung nicht von heut und gestern, sondern von dem Anfang des Jahrhunderts, von den Romantikern her, welche in Theorie wie in Praxis das Subject auf den Thron erhoben. Ich verweise auf den Begriff der Ironie bei Solger, der hernach in der Literatur wie im Leben unheilvolle Früchte genug getragen hat.

Es ist viel übler, daß diese Richtung auf das Individuelle mehr und mehr auch in die Schule gedrungen, und die Technik, sowohl als Kunst und Uebung wie als Theorie, gegen jene herabgesetzt ist. Ich habe oft erinnert, daß die facultas, welche die alten Redner besaßen, auf diese Technik gegründet war, und daß diese Technik, mit Declamation verbunden, ihnen die Leichtigkeit der Production verlieh, welche wir an ihnen so sehr bewundern müssen. Auch die alten Schulen, welche in Folge der Reformation entstanden, waren nicht so sehr auf Einführung in die alte Literatur gerichtet, als vielmehr auf Dialektik und Rhetorik. Beide lieferten ihnen die Waffen, deren sie zur Vertheidigung des Glaubens bedurften. Noch im vorigen Jahrhundert

Digitized by Google

waren Vorlesungen über Rhetorik nach Ernesti auf den deutschen und holländischen Universitäten sehr besucht. In der neuen badischen Schulordnung wird dagegen dieser Weg durch eine systematische Technik ausdrücklich gemißbilligt, und dagegen ein sogenanntes analytisches Verfahren angeordnet, welches von gegebenen, vorliegenden stilistischen Compositionen ausgeht, und an diesen die Gesetze und Regeln des Stiles aufzeigt. Nach meiner Ansicht ist der Weg durch das System, abgesehen davon, daß er die ganze Praxis der Griechen und Römer für sich hat, der kürzere, sicherere, von vorn herein auf ein Ganzes berechnete, für mäßiger begabte Lehrer und Schüler geeignetere, während der analytische allerdings die eigene Beobachtung schärft, aber andererseits sich in Zufälligkeiten bewegt, nur einzelnes erwirbt, zu geistreichem Aesthetisiren verleitet, und für die Praxis des Lebens unbrauchbar ist. Dies, das Leben, fordert eine leichte, sichere, prompte facultas des Stiles, nicht die sinnige und feinfühlige Kunstkritik. Wir bilden keinen tüchtigen Architekten, Maler, Bildhauer, Musiker blos in dieser analytischen Weise, sondern wir bieten dem angehenden Künstler eine sehr strenge Theorie, ein eigentliches System, ohne welches auch beim Stil alle Analyse nur auf eitles Geschwätz und schlimmeres hinausläuft. Ich würde daher, wenn ich hierüber zu bestimmen hätte, den Candidaten des Schulamts das allergenaueste Studium der alten Rhetorik und namentlich der rhetorischen Schriften des Aristoteles, des Cicero und des Quintilian zur Pflicht machen, und wo dies sich ergäbe, immerhin auf Mittel- oder Althochdeutsch Verzicht leisten. Doch ich bin wider Willen in eine Polemik gerathen, die uns, weiter verfolgt, vom Ziele ablenken könnte.

Die Kunst des Stiles ist nicht blos durch eine gute Technik bedingt, sondern auch anderweitig durch manche Schranken eingeengt; es sind dieselben Schranken, von denen überhaupt unser ganzes Leben, unser Denken, Wollen, Thun und Schaffen umgeben ist. Es ist unsere Bestimmung, aus dieser Beschränktheit heraus zu wirken, aber nicht für diese Beschränktheit allein. Jene Schranken sind nicht blos Hemmungen, Fesseln, welche den freien Flug des Geistes niederhalten, sondern sie sind dazu bestimmt, das Streben und die Thätigkeit, welche sonst ins Allgemeine zerfließen würde, zu sammeln, und auf Bestimmtes zu concentriren, hierdurch die geistige Kraft zu spannen, Productionen zu ermöglichen, das Bewußtsein des Menschen über sich und seine Kraft klar, und den ganzen Menschen für das Leben brauchbar zu machen. Wir sind alle in einen bestimmten Boden gepflanzt und gewurzelt;

Digitized by Google

unsere Würde besteht darin, aus diesem Boden emporzuwachsen und aufzustreben in die Sphäre des Allgemeinen und der Freiheit. So negiren wir diese Schranken, indem wir, durch sie gebunden, doch durch sie nicht gehindert werden, das Ewige und Göttliche in Denken, Wollen, Fühlen zu erfassen, und so auch, wie wir es angeschaut haben, durch die Werke der Kunst darzustellen. Wir leben, wenn wir Menschen sind, wie sie sein sollen, zugleich unser eigenes und ein göttliches Leben; wir erziehen unsere Kinder, zugleich unsere und Gottes Kinder zu sein; wir bilden auch in der Kunst zugleich Beschränktes und das rein und absolut Schöne. Dies Absolute kann nur in der Form der einzelnen beschränkten Gestalt dargestellt werden. Die wahren Werke der Kunst sind diejenigen, in denen durch diese beschränkte Erscheinung das vom Geiste angeschaute oder geahnte Unbeschränkte, Absolute hindurchleuchtet. Innerhalb einer solchen Beschränktheit sind denn auch die Werke des Stiles entstanden, und bewegt sich unsere eigene stilistische Thätigkeit. Es ist nun unsere Sache, diese Schranken nachzuweisen, und zu sehen, in welcher Weise ihnen gegenüber jene Thätigkeit zu üben sei.

Es ist eigentlich nicht eine Anzahl von Schranken, welche uns umgeben halten, sondern vielmehr eine Welt von Schranken, eine Totalität und Continuität, in der wir nur einzelne Seiten bemerklich machen können. Boeckh hat im Eingang zu dem Corpus Inscriptionum Graecarum und in seinen Vorlesungen für die Hermeneutik und Kritik vier Arten bezeichnet, die grammatische, die historische, die individuelle und generische, ideelle. Dies sind auch wesentlich die Beziehungen, welche in den Werken der Literatur sich geltend machen und natürlich auch auf den Stil bestimmend einwirken. Wir sind demnach in unserm stilistischen Bilden bestimmt

1) durch die Nationalität, der wir angehören, und durch die Sprache, welche wir sprechen;
2) durch die Zeit, in der wir stehen;
3) durch unsere eigene Persönlichkeit mit alle dem, was diese Persönlichkeit umgiebt;
4) durch den Stoff, den Vorstellungsinhalt, welchen wir darstellen;
5) durch die Stilart, in der wir arbeiten.

Es ist nun bemerkenswerth zu sehen, wie in den Werken der Kunst diese Bestimmtheiten zugleich sowohl vorhanden sind als auch nicht vorhanden sind, bestehen und gelten und zugleich aufgehoben sind, d. h. aufgehört haben Schranken zu sein. Wenn wir ein Gemälde

Digitized by Google

Rafaels betrachten, so bemerken wir, daß der Maler ein Italiener ist und nicht etwa ein Spanier, ferner daß er einer bestimmten Kunstepoche angehört, daß dieser Maler, nach Idee und Behandlung zu schließen, kein anderer sein kann, als Rafael, ferner daß der Maler dies Gemälde in einer bestimmten Epoche seines Lebens gemalt haben muß; und doch sehen wir nirgend, daß irgend eine dieser Bestimmtheiten für ihn eine Hemmung gewesen wäre. Was für Rafael eine Schranke hätte sein können, und für andere vielleicht eine Schranke gewesen wäre, ist für ihn keine Schranke gewesen: Nationalität, Zeit, Kunstschule, Persönlichkeit verschwinden vor uns beim Anblick dieses Werkes, so gut wie dieselben für uns bei Sophokles, Demosthenes, Shakspeare verschwinden.

Eben so denken wir uns, hier stehe der Parthenon vor uns. Es ist ein griechischer Bau, ein Tempel in bestimmten uns fremdartigen Formen und Verhältnissen; es giebt ähnliche Bauwerke, dieser Bau gehört einer bestimmten Kunstepoche an; in andern Zeiten der griechischen Kunst hat man anders gebaut; er trägt das Gepräge einer großen und edlen Persönlichkeit an sich, welche der Herrin Athens, Pallas, einen Athens würdigen über Land und Meer hinwegragenden, gleichsam weltgebietenden Wohnsitz schaffen wollte; wir fühlen, daß unsere Zeit einen solchen Bau weder würde schaffen wollen noch würde schaffen können. Aber alle diese Dinge denken wir zugleich und vergessen sie, und sehen in diesem beschränkten einzelnen Werke der Kunst zugleich die ewige, sich selbst gleiche Schönheit, welche sich hier vor uns offenbart. Es ist wieder dasselbe, was wir von den Meisterwerken der Litteratur bemerkten: sie gehören einer Zeit an und sie gehören keiner Zeit an; sie haben ihren Platz in der griechischen und in der Weltlitteratur. Die determinatio ist nicht mehr negatio, sondern die nothwendige Form, in welche die mit keinem Sinn, sondern allein mit dem Gedanken zu erfassende Idee eingehen mußte und immer eingehen muß, um den Sterblichen sichtbar zu werden, und deren sie sich bedient hat, ohne an ihrem absoluten Wesen das allergeringste einzubüßen. Dies ist eins der Kennzeichen, an denen die höchsten Werke der Kunst als solche zu erkennen sind: sie sind zugleich beschränkt und absolut. Selbst ein Mann von so wenig speculativem Sinne wie Cicero erkannte dies wohl. Orator §. 7 ff.

Zu dieser Höhe erheben sich nicht viele Sterbliche; es wäre auch nicht gut, wenn dies der Fall wäre; wir würden bei der Beschränktheit unserer Receptionskraft dadurch erdrückt, vernichtet werden, eben so

Digitized by

wie wir uns aufreiben müßten, wenn wir lauter Genies zu Schülern hätten. Steigen wir also von den Höhen der Kunst abwärts, und sehen wir, wie allerdings die erwähnten Bestimmtheiten einen negirenden, hemmenden Einfluß ausgeübt haben und ausüben können.

Es giebt Zeiten und Verhältnisse, die auch den Schwachen, ja den Schlechten nicht blos tragen, sondern auch über sich emporheben, ihn besser, reiner, edler, stärker, muthiger, frommer machen als er an sich ist; andrerseits auch Zeiten und Verhältnisse, welche auf den Menschen drücken, und auch den besseren nicht blos mit sich hinabziehen, sondern oft schlechter und niedriger werden lassen, als es die allgemeine Lage der Dinge nöthig machen würde. Dies ist für das moralische Urtheil wichtig, um es zu mildern. Es ist z. B. ein wichtiges Moment in dem Urtheil über Baco oder Johannes von Müller. Solchen Zeiten gegenüber verhalten sich auch die Personen verschieden; die einen werden dadurch zu erhöhter Energie bestimmt, die andern versinken in Apathie oder Schlimmeres als das.

Dies, was jeder nach Wahrheit suchende leicht erkennen wird, gilt auch von den Werken der Litteratur. Es ist möglich, aber nicht nöthig, die Art und Weise, wie die Autoren diesen Bestimmtheiten gegenüber sich verhalten, zu rubriciren; es genügt, einige dieser Arten vorzuführen.

Hier sehen wir die Litteratur in eine absolute Rohheit versinken, wie sie uns in den Scriptores historiae Augustae, in der deutschen Litteratur des 16. Jahrhunderts, in den Schriften der Epicureer, die in Herculanum gefunden sind, entgegentritt. Aller Sinn für gebildete Form ist abgestorben; man kennt das Schöne und Edle nicht mehr, und wenn man es auch noch kennt, man achtet es nicht mehr. So ging man im Mittelalter gedankenlos an den Werken der Kunst vorüber; so benutzte man das Pergament, auf welchem die Werke eines Cicero standen, um Heiligenlegenden darauf zu schreiben; aus Kellern und Spelunken hat man die Schriften des Aristoteles, des Cicero hervorgeholt. Ja es gab noch geniale Naturen, wie Tertullian, die des guten Ausdrucks mächtig, absichtlich roh und barbarisch schrieben. Appulejus konnte sehr gut schreiben, wie er das in einigen Schriften bewiesen hat; er wählt aber in seinem Hexenroman den gemeinen Ausdruck, um dem Geschmacke der Zeit zu entsprechen. Petronius an den Stellen wo er die Volkssprache, das plattrömische, so zu sagen, widergiebt, und Appulejus sind sich da ganz ähnlich.

Dieser Rohheit steht gegenüber eine alles Maß und allen Glauben

Digitized by

übersteigende Raffinirtheit, welche aus sich heraus eine wahre Schandlitteratur erzeugte, und alles aufsuchte, was nur die Sinnlichkeit zu reizen vermochte; diese Litteratur entsprach natürlich den anderweitigen z. B. durch die Tanzkunst dargebotenen Reizmitteln. Diese Litteratur entstand nicht in Athen, das in allen Beziehungen Mäßigung und einen reineren Geschmack bewahrte, sondern in Kleinasien, verbreitete sich aber von da, wo kleinasiatische Wollust und griechische Feinheit sich vermischten, über die ganze antike Welt auch nach Rom, wo die jeunesse dorée sich ganz in sie hineinwarf, auch Catull, und vornehmlich Ovid hierin schwelgte. Es ist auch eines von den Verdiensten des Horaz und Virgil und überhaupt jenes augusteischen Kreises, hiergegen angekämpft zu haben.

Andere halten sich allerdings, so viel wir wissen, von diesem schändlichen Treiben fern, aber sie greifen nach einem Stile voll Affectirtheit und Geckenhaftigkeit, in welchem Eitelkeit, Geschmacklosigkeit und geistige Impotenz zusammenfließen. In Griechenland bricht dieser geckenhafte Stil bald nach Demosthenes hervor, und hat Jahrhunderte lang fortgedauert, so daß noch Lucian mit seinen allerschärfsten Waffen gegen ihn zu Felde ziehen muß. Eben so ist es in Rom bald nach Cäsars und Cicero's Tode. Es ist nicht ein allmähliches Hinabgleiten sondern ein jäher Sturz. Diese Affectirtheit ist natürlich bald feiner und zierlicher, bald plumper und bäurischer; man kann nichts Bedeutendes oder Schönes mehr schaffen; man sucht eine Größe im Kleinen, im Pikanten und Witzigen. Man hat nicht mehr die Empfindung für natürliche Wahrheit des Gedankens und des Ausdrucks, für Hoheit und Würde der Sprache, für Reinheit und Schärfe des Stiles, weil in der Seele wahres Gefühl, edle Gesinnung u. s. w. verschwunden sind. Die Fragmente, welche wir bei Rutilius Lupus aus Hegesias finden, zeigen diesen Charakter weniger; es giebt aber Fragmente aus historischen Schriften desselben, die wie ähnliche Fragmente aus andern Autoren bei Lucian, direct an Blödsinn streifen.

Noch andere suchen ihre Zuflucht bei den Mustern aus der allerbesten Zeit, und ahmen diese nach, bald mehr äußerlich, die leere todte Form, ohne eine Spur eines eigenen Seelengehaltes, wie z. B. der zu seinem Unglücke wiederentdeckte Fronto, bald dagegen, indem sie frei und edel im Sinn und Geist der besten Autoren zu bilden, eigenes zu schaffen streben. Sie weichen den Verirrungen ihrer Zeit aus, schreiben in ungesuchter, einfacher und würdiger Form über würdige Gegenstände und in ehrenwerther Gesinnung. Sie stehen unter

Digitized by

dem Einfluß einer gesunkenen Zeit; sie besitzen nicht mehr das Gefühl der Feinheit und Eleganz des Ausdrucks; ihre Sprache ist ärmer geworden, ihr Periodenbau einförmiger und roher; das Gefühl für die Bedeutung der Partikeln, für Zusammensetzung der Worte u. s. w. ist abgestumpft. Es sticht dagegen fast komisch ab, wenn die Vermeidung des Hiatus fast bis ins Peinliche getrieben wird. Die ganze Darstellung leidet an einer ermüdenden Breite und Umständlichkeit. Man liebt die Digression, eben so die Detailmalerei, namentlich wenn es sich um die Schicksale einer interessanten Person handelt: Hofscenen aus Alexandrien, die Entführung eines Syrischen Prinzen aus Rom, der Tod des Achäus, Polemik gegen andere Autoren, wie z. B. bei Polybius gegen den Timäus. Aber sie sind doch nicht affectirt, sie haben einen Sinn für Wahrheit und Recht, sie geriren sich überhaupt als würdige Männer, bei denen wir bedauern, daß sie nicht in besseren Zeiten gelebt haben. Das Muster eines solchen Autors ist Polybius. Sein Einfluß hat bis in die Kaiserzeit hinabgereicht. Man kann seine Sprache, ja seine Worte noch in Appian erkennen, auch da wo dieser ihn nicht direct ab- und ausschreibt. Polybius steht aber nicht allein; es giebt eine ganze Reihe von Männern, welche in gleich ehrenwerther Weise gearbeitet haben, jeder in seinem Fache, im Besitze einer guten rhetorischen oder philosophischen Bildung, getragen von edler sittlicher Gesinnung, zum Theil auch gehoben durch die Bedeutung und Würde des Stoffes. Es genügt, die Namen des Strabo, des Lucian, des Plutarch zu nennen. Der ganze Neu-Atticismus ist achtungswerth. Ihm entspricht auch in der bildenden Kunst eine Rückkehr zu den Mustern aus alter Zeit. Die Kunst hat allerdings weniger gelitten, weil die Technik doch schwieriger war, als daß das geistige Gesindel so leicht damit fertig werden konnte, während die Sprache sich jedem als das gefügigste und gefälligste Material darbot.

Andere haben dann noch andere Wege eingeschlagen, die verschiedenen Stilarten vermischt, Archaistisches und Modernes durcheinandergemengt, Dialectisches, Fremdes, unerhörte und zum Theil tolle Wortbildungen eingemischt, Ausdrücke des niederen Lebens in die Sprache der Gebildeten eingeführt. Ich rechne hierzu nicht etwa Tacitus, welcher mit tiefem Gefühl und großem Takte sich selbst aus verschiedenartigen Elementen eine eigene Sprache geschaffen hat, welche den von ihm gewählten Stoffe geeignet war. Der Stil des Tacitus ist ein Kunstwerk, wie der des Herodot und der des Thucydides. Der

Digitized by Google

Dialogus zeigt, daß er der edelsten Latinität völlig fähig und mächtig war, lange vorher, ehe er diesen neuen Stil schuf. Er schuf den letzteren, da Livius bereits den historischen Stil vollendet hatte, und da dieser Stil für die Kaiserzeit völlig ungeeignet war. Es ist daher von allen tieferen Kennern der Stil des Tacitus eben als ein solches Kunstwerk betrachtet und untersucht worden. Freilich Nachahmer des Tacitus werden, wie Lipsius, wohl Kunststücke liefern, aber Kunststücke, die eben so in Carricatur umschlagen, wie wenn Affen menschliche Handlungen zu copiren versuchen. Doch hat in neuester Zeit ein mir unbekannter Verfasser den Krieg von 1866 mit großem Glücke in taciteischer Sprache zu schildern versucht: einer der Beweise daß die Kunst des Stiles in Deutschland doch noch nicht völlig erloschen ist.

Es ist nichts so wichtig, als auf derartige stilistische Erscheinungen sorgfältig zu achten, aus ihnen Lehren für die eigene Praxis zu ziehen, Lehren die jede Zeit bedarf, und wir in der deutschen Litteratur, zumal wenn wir ihren Gang im Laufe dieses Jahrhunderts betrachten, nicht am mindesten. Doch wir beschränken uns gern auf die Schule, in deren Interesse alle diese mühsamen Erörterungen gepflogen werden, und fragen, in welcher Beziehung diese Fragen zur Bildung unserer Jugend stehen, und welches die Grenzen seien, bis zu denen die Bemühungen und Bestrebungen der Schule sich erstrecken können.

Die Schule ist ohne Zweifel eine propädeutische Lehranstalt, aber sie ist doch nicht blos dies, sondern hat gewisse Zwecke zu erreichen, die nicht jenseits der Schule, sondern innerhalb der Schule selber fallen. Dies gilt von so vielen anderen, ja von allen Disciplinen. Der geschichtliche Unterricht arbeitet nicht blos der später zu vollendenden historischen Bildung vor, sondern will auch schon im Schulleben durch die Geschichte Herz, Gemüth, Willen und Verstand des Knaben und Jünglings bilden: will diesen Zweck erreichen, auch wenn kein weiteres Leben dahinter läge, dem diese Bildung nutzbar werden könnte. Der Religionsunterricht ist durchaus nicht eine Vorschule für den späteren Theologen, sondern will und soll schon jetzt den Knaben und Jüngling über seine Stellung und sein Verhältniß zu Gott zum Bewußtsein bringen. So ist auch die Bildung des Stiles eine solche, welche sowohl vorbildend ist für spätere Zeiten, als auch auf der Schule eine gewisse Abgeschlossenheit und Vollendung erhalten soll. Gewandtheit, Sicherheit, Angemessenheit des Ausdrucks soll schon auf der Schule erreicht werden; zur eigentlichen Kunst des Stiles können hier nur gewisse propädeutische Anfänge gemacht werden, und

Digitized by

zwar die letzteren nicht etwa neben oder nach dem gewandten Stile, sondern in diesem und mit diesem selber. In Bezug nun auf die Kunst des Stiles, für welche die Thätigkeit der Schule allerdings nur eine propädeutische ist, muß man sich begnügen, daß dem ästhetischen Urtheile und der stilistischen Production eine Richtung gegeben werde, die der wachsende, reifende, sich vollendende Mann später weiter und weiter verfolgen kann. Diese Richtung, welche, wie eben bemerkt, schon in der Bildung zum gewandten Stil ist, wird auch dem letzteren einen höheren Charakter geben, als in dem bloßen Geschäftsstil zu finden ist. Ein gewisser Hauch von Anmuth und Schönheit, von Ernst und Würde wird auch schon in ihm mehr und mehr zu erkennen sein. Wir müssen uns, wie gesagt, in dieser Beziehung mit der Richtung begnügen; diese Richtung muß aber dem jungen Manne gegeben werden, wenn wir uns eine bildende Thätigkeit vindiciren wollen. Aus jedem Worte, das der in diese Richtung geleitete Mann spricht oder schreibt wird man den höheren Hauch, der durch dasselbe weht, herausfühlen müssen. Diese Richtung erhält aber nie einen Abschluß, sondern geht durch das ganze Leben hindurch. Man kann wohl binnen Jahresfrist den jungen Kaufmann zur kaufmännischen Correspondenz fähig und fertig machen, oder den jungen Juristen zur Führung eines Protokolles, zur Aufnahme einer Verhandlung; die Kunst des Stiles ist auf ein Absolutes gerichtet, dem wir uns nur mehr oder weniger in unseren Bildungen nähern können.

Wir denken uns den zu bildenden bereits in producirender Thätigkeit, es wird ihm nicht genügen, Regelrechtes zu schaffen, sondern Schönes, und zwar neues, eigenes Schönes. Denn Nachbilden, Reproduciren wird für ihn Mittel, das eigene Bilden dagegen Zweck sein. Die Bildung zur Kunst wird also darauf gerichtet sein, daß der Lernende dahin gelange Schönes zu schaffen, und dies Schöne schaffe aus seiner eigenen Natur heraus. So werden nun diese beiden sich gegenseitig auf einander beziehen: das Schöne muß durch die individuelle Natur des Künstlers hindurchgehen, die Individualität aber durch das Schöne, welches sie in sich aufnimmt, verklärt werden. Es ist mit der Erziehung ähnlich. Durch sie soll die Individualität befähigt werden, den höheren, göttlichen Willen in der ihr entsprechenden Weise zu wollen und zu vollziehen. Eben so soll durch die Bildung die Seele befähigt werden, gewisse Bildungselemente in sich aufzunehmen, und individuell gestaltet wider erscheinen zu lassen. Hieraus ergiebt sich nun, daß alle jene Bestimmtheiten, welche uns umgeben, an uns haften, ja wir

Digitized by

ſelbſt ſind, Organe werden ſollen zur Darſtellung des Schönen. Dies geſchieht nun, indem auf ſie ſowohl negativ als poſitiv eingewirkt wird. Negativ, indem die Beſtimmtheit von den ihr anklebenden Schlacken geläutert wird: dies iſt eine reinigende Thätigkeit; poſitiv, indem die in ihr enthaltenen guten Elemente erhöht werden. Das Letztere hat nun wieder ſowohl eine intenſive als eine extenſive Seite. Die erſtere beſteht in der Steigerung des vorhandenen Guten, die letztere in der Verbindung dieſer guten Elemente mit nicht vorhandenen, ergänzenden. Dies iſt der Weg, auf welchem der Menſch ſich über ſich ſelbſt erhebt und gleichſam idealiſirt, und ſich befähigt, ein Organ für die Darſtellung des Ewigen zu werden.

Unter den oben erwähnten Beſtimmtheiten des Stiles nannte ich an erſter Stelle die Nationalität und die Sprache. Der zu bildende Stiliſt ſteht unter dem natürlichen Einfluß beider: er kann, ſcheint es, weder aus ſeiner Nationalität noch aus ſeiner Sprache heraus, und ſoll doch, wenn der Stil idealiſirt und zur Darſtellung des Idealen geeignet werden ſoll, zugleich über beide hinausgehoben werden. Der Deutſche ſoll ein Deutſcher bleiben, und doch zugleich über dieſe Beſtimmtheit, ein Deutſcher zu ſein, ſich emporheben. Er ſoll ein echtes und wahrhaftes Deutſch ſchreiben, aber zugleich ein Deutſch, welches mehr iſt als das bloße Deutſch, das ihn die Natur gelehrt hat. Man wird ja auch hier das Wirkliche von dem Wahren und Wahrhaften unterſcheiden, und die endliche Erſcheinung von dem hinter und in dieſer Erſcheinung wirkenden Weſen. Es iſt allerdings das Weſen, das in der Erſcheinung zur Erſcheinung kommt; aber es erſcheint in dem einzelnen weder rein noch ganz. Die Kunſt allein bildet Werke, in denen die Idee vollſtändig und ungetrübt zur Erſcheinung kommt. Sucht nun jeder edlere Menſch ſich von dem wirklichen zu dem wahrhaften Sein zu erheben, ſo wird auch der Künſtler dieſe ſeine Nationalität, ſeine Sprache und ſich ſelbſt über die Wirklichkeit hinaus zu einer idealen Höhe emporführen, auf welcher alle jene Beſtimmtheiten gereinigt, verklärt und vollendet erſcheinen, auf welcher ſie auch aufhören, für ihn beſtimmende zu ſein, ſondern ſelbſt dienſtbare Werkzeuge in ſeiner Hand werden. Ja was noch mehr iſt, wenn der Bildhauer allerdings den Marmor nehmen muß, wie er iſt, und Michel Angelo nur dieſen beſtimmten Marmorblock vor ſich hat, aus dem er ſeinen Moſes ſchaffen ſoll, ſo iſt die Sprache ein eben ſo unendlich reiches wie bildſames Material, ein Material, welches, indem man damit bildet, ſelbſt ein Gegenſtand des Bildens iſt. Jener

Digitized by

Marmorblock hat mit dem Moſes keine directe Gemeinſchaft; die Sprache dagegen ſteht und fällt, wächſt und ſchrumpft ein, erhebt ſich und ſinkt, gewinnt an Fülle und verarmt zugleich mit dem, was in ihr dargeſtellt iſt. Jede große Schöpfung in Kunſt und Wiſſenſchaft erhebt auch den Geiſt des Volkes zu reinerer Höhe, und verleiht auch der Sprache größere Fülle und einen idealeren Charakter.

Ich habe ſchon öfter bemerkt, daß diejenigen, welche große und neue Gedanken in ſich tragen, ſich, um dieſe auszuſprechen, geradezu eine neue Sprache ſchaffen. So wie Aeſchylus und Sophocles, Herodot und Thucydides geſchrieben haben, hat weder in Athen noch in Jonien irgend jemand geſprochen. Es iſt nicht blos der Stil, deſſen ſich Thucydides bedient, ſein eigener, ſondern auch die Sprache. Dionyſius rückt ihm vor, daß er gewiſſe Worte neu geſchaffen, andere in anderem Sinne als dem üblichen gebraucht, ſeltene und ungebräuchliche an Stelle der gewöhnlichen gebraucht habe. Von Tacitus habe ich ſo eben bemerkt, daß ſeine Sprache eine mit kunſtvollem Sinn neu gebildete geweſen ſei. Für neue Gedanken reicht die bisherige Sprache nicht aus. Als Kant hervortrat, klagten die bisherigen Philoſophen, es ſei eine ungeheuerliche und unverſtändliche Sprache, deren er ſich bediene; eben daſſelbe hat man von Schelling und Hegel geſagt. Jeder wer Großes, Neues zu ſagen hat, ſchafft ſich ſelbſt die Form dafür. Was Göthe ſagt, Natur hat weder Kern noch Schale, Alles iſt ſie mit einem Male, gilt vielmehr von Gedanken und Ausdruck des Gedankens. Die Sprache hat für den Künſtler aufgehört eine Schranke oder Feſſel zu ſein; ſie iſt ihm zu ſeinen Zwecken dienſtbar geworden.

Die Griechen haben in ihrem Volkscharakter einige Züge, welche ſie von allen übrigen Völkern des Alterthums unterſcheiden und vor dieſen auszeichnen: zu dieſen Zügen gehört 1) ein Trieb nach Thätigkeit, 2) ein Streben nach individueller Freiheit, 3) das Bedürfniß inneres Leben plaſtiſch darzuſtellen. Dieſe Züge erſcheinen nun im griechiſchen Volke nicht ungemiſcht und ungetrübt. Der Trieb nach Thätigkeit kann ſich geſtalten zu einer unruhigen Haſt, welche weder ſich noch andern Ruhe gönnt, zu einem Streben in die Ferne hinaus, welche den Menſchen nie recht heimiſch werden läßt, zu einem Streben nach immer neuem Erwerb u. ſ. w. Das Streben nach individueller Freiheit hat ſowohl die griechiſchen Staaten auseinander gehalten und iſolirt als auch in den einzelnen Staaten fortwährende Agitation genährt. Endlich der plaſtiſche Trieb hat die Richtung nach innen, die Entwickelung des Gemüthslebens, die Innigkeit und Tiefe des

Gefühls gehemmt oder gar nicht aufkommen lassen. Dies sind nationale Bestimmtheiten der Griechen. Aufgehoben werden dieselben nun negativ, indem ihnen die Schlacken genommen werden, mit denen sie verbunden sind, z. B. der Thätigkeit das Maßlose, Ruhelose, dem Streben nach Geltung des Individuellen die Willkür und die Laune, dem plastischen Sinn die Gefahr des sich veräußerlichens. Dies würde nun der negativen Thätigkeit eines edlen und gebildeten Griechen an sich angehören. Es würde aber mit dieser negativen Richtung sich die positive verbinden, welche jene Bestimmtheit veredelt, steigert und erhöht. Die Energie würde sich zu einem stätigen energischen Ringen nach allem, was wahrhaft gut und des Menschen würdig ist, erheben: der individuelle Sinn würde den einzelnen dahin führen, sich in seinem ganzen eigenen Sein so weit als möglich auszubilden, um sich damit in das Leben des Ganzen einfügen zu können; der plastische Sinn würde tiefstes und innerstes Leben darzustellen in edelster Form sich zum Ziele setzen. Aber man würde noch immer Mängel und Lücken in dieser Volksindividualität empfinden, zumal wenn man die Möglichkeit hätte, sich mit anderen Völkern zu vergleichen, z. B. die Humanität vermissen, welche auch den Nichtgriechen achtet, in dem Feinde noch den Menschen sieht, die Leidenschaften mäßigt, die Tiefe und Innigkeit des Familienlebens, den Glauben an höhere über allem menschlichen Thun waltende Mächte u. dgl. Diese Mängel würde der Grieche selbst erkennen und hinwegthun wie wir sie denn auch in den edelsten Persönlichkeiten der griechischen Welt hinweggethan sehn. Sophocles, Socrates, Plato, Polybius u. a. stehen bereits über dem wirklichen Griechenthum; Polybius spricht Grundsätze der Politik aus, deren sich kein christlicher Staatsmann schämen dürfte; die Humanität, das fromme Maß und die Pietät des Sophocles liegen durchaus nicht in dem wirklichen Volkscharakter der Athener, obwohl die Athener doch ein Verständniß für diese Gefühle hatten. Pindar steht zugleich inmitten des bewegtesten griechischen Lebens und hoch über demselben; seine sittlichen Ideen überragen die Wirklichkeit, und müssen den Hörern, den edelsten Griechen, als Stimmen aus einer höheren Welt erschienen sein; und doch müssen auch diese nicht ohne Empfänglichkeit für dieselben gewesen sein, wenn er es wagen konnte, in jenen Kreisen wie ein gottgesendeter Prophet aufzutreten.

Die Griechen sind ein autodidaktisches Volk; sie haben wie von innen heraus ihre Volksindividualität und ihre Sprache schaffen und bilden müssen. Es ist ihnen nicht so gut geworden, wie denen, welche,

Digitized by Google

wie die Römer, durch Aufnahme der griechiſchen Bildungselemente ihr eigenes Leben befruchten konnten. Es iſt eine müßige Frage, ob die Verſchmelzung griechiſchen und römiſchen Weſens der Entwickelung des letzteren nachtheilig geweſen ſei; ich für meine Perſon ſehe nicht, welche Bildungsſtoffe dadurch bei den Römern erſtickt ſein ſollten; ich möchte auch nicht ſagen, daß die individuelle Natur des römiſchen Volkes eine andere dadurch geworden wäre. Der römiſche Charakter behält nach wie vor ſeine eigenthümliche Richtung auf nüchterne Verſtändigkeit, auf das Nützliche und Gute, auf Unterordnung des Individuellen unter das allgemeine, auf ernſte und ſtrenge Zucht im Hauſe wie im Staate, auf ſittliche Geſtaltung des Lebens. Dieſe Eigenſchaften ſind nur gemildert und veredelt worden, indem griechiſche Anſchauungen und Gedanken ſie durchdrangen. Die Römer haben aufgenommen, was ihrem eigenen Weſen entſprach und was zur Ergänzung und Vollendung deſſelben dienen konnte, und haben liegen laſſen, was ſie nicht gebrauchen konnten. Die Philoſophie der Griechen haben ſie ergriffen und zur Befeſtigung und Läuterung ihres eigenen ſittlichen Lebens benutzt. Scipio und ſeine Freunde haben die ſtoiſche Philoſophie gepflegt, weil ſie in ihr eine Stütze für die wankende Sittlichkeit zu finden hofften. Die Beredſamkeit der Griechen haben ſie ſich nicht blos angeeignet, ſondern auch, indem ſie ſie für die größten politiſchen Fragen verwandten, weiter geführt, und ihr eine Würde und ein Pathos eingeflößt, wie wir dieſe bei keinem Griechen finden. Beide, Philoſophie und Beredſamkeit, ſind von ihnen nicht ſclaviſch aufgenommen, ſondern umgebildet worden. Eben ſo haben ſie die Heiterkeit des griechiſchen Lebens nicht abgelehnt, aber nicht um in kindlich harmloſer Weiſe des Augenblicks zu genießen, ſondern um den geiſtigen Verkehr und die Unterhaltung ernſter und gebildeter Männer zu erheitern. Sie haben auch der Richtung auf das Individuelle Raum gegeben, ſo weit dieſelbe nicht mit ihren höheren Aufgaben in Streit kam. Auch bei der Sprache iſt dies zu ſehen. Der Einfluß des Griechiſchen iſt unverkennbar, aber er geht nicht ſo weit, daß dadurch das eigenthümliche Gepräge des Lateiniſchen verwiſcht wäre. Das Lateiniſche iſt vielmehr dadurch in dem, was es von Natur war, was es zu werden die Anlage hatte, nur weſentlich gefördert und weiter entwickelt worden. Was aus dem Griechiſchen falſches, d. h. der römiſchen Sprache unangemeſſenes herüberzunehmen verſucht iſt, z. B. die ſchauervollen Wortcompoſitionen eines Pacuvius, iſt ſchnell abgeſtreift worden.

Wie nun die Römer durch Aufnahme des Griechiſchen die Be-

Digitized by

ſtimmtheit, welche ſie durch die Volksindividualität und ihre Sprache hatten, als ſolche aufgehoben, und ſich ſelbſt wie ihre Sprache ſchöpferiſch frei zu dem gemacht haben, was zu werden in ihrer Natur lag, ſo wird es überhaupt hierzu kein geeigneteres und bewährteres Mittel geben, als die eigene Nationalität und Sprache durch eine geeignete fremde hindurchgehen zu laſſen.

Es würde viel zu weit führen, im einzelnen nachzuweiſen, wie hoch die ausgezeichnetſten Redner und Stiliſten die Verſion aus einer fremden in die eigene Sprache geſchätzt und wie ſehr ſie die ſtetige Uebung hierin für die Bildung des Ausdrucks empfohlen haben. Einer der urtheilsfähigſten iſt ohne Zweifel Cicero, welcher dieſe Uebung ſelbſt bis in das ſpätere Alter fortgeſetzt hat. Durch dieſe Uebungen wird das ſprachliche Bewußtſein über die weſentliche Beſchaffenheit einer Sprache geweckt und geſchärft; in dem hierdurch entſtehenden Kampfe zwiſchen zwei Sprachen liegt außerdem die Nöthigung, über die ſprachliche Fülle der Mutterſprache ernſter nachzudenken, die Schätze derſelben aufzuſuchen, die Bedeutung der Worte ſchärfer ins Auge zu faſſen, neue Wortbildungen und Wortverbindungen zu wagen, wenn die üblichen hierzu nicht ausreichen; nichts iſt geeigneter, der Lahrheit und der Armuth des Ausdrucks entgegenzuarbeiten, nichts geeigneter, dem Ausdruck Schärfe, Anmuth und Würde zu geben. Hierzu werden dann die verſchiedenen Arten von Uebungen im Gebrauch der fremden Sprache treten, über deren Werth und Methode hier nicht weiter zu ſprechen iſt. Man wird nicht ſagen können, daß hierdurch die Mutterſprache in falſche Bahnen gelenkt und ſich ſelbſt entfremdet werde. Unſere deutſche Litteratur und Sprache verdankt, was ſie geworden iſt, dem Durchgang derſelben durch das Alterthum, gerade eben ſo wie unſere bildende Kunſt durch die Verbindung des antiken Geiſtes mit dem modernen zu neuem Leben erweckt iſt.

Eine zweite Beſtimmtheit erfährt der Stil durch die Zeit, in welcher der Schreibende lebt.

Die Litteratur der Griechen und Römer bietet uns hierfür die allerlehrreichſten Beiſpiele. Erſt wenn bei einem Volke der ganze Curſus ſeines nationalen, ſtaatlichen und geiſtigen Lebens durchlaufen iſt, laſſen ſich die einzelnen Theile dieſes Curſus und ihre Productionen würdigen. Das Alterthum bietet uns den Anblick eines ſolchen völlig abgelaufenen und abgeſchloſſenen Curſus dar; es zeigt uns das Leben eines Volkes in ſeinen verſchiedenen Stadien, und die große Differenz unter den Werken der Litteratur und im Stil, je nachdem dieſe Werke

Digitized by Google

einem Stadium des Werdens und Wachsens, oder der Blüthezeit, oder einer Zeit des Verfalls angehören; es zeigt uns aber, was für uns unermeßlich wichtiger ist, wie in sinkender Zeit sowohl einzelne als auch ganze geistige Richtungen diese Verderbniß zu bekämpfen und einen reineren Geschmack zurückzuführen gestrebt haben. Man hat dies bald in einem sclavischen, bald in einem edleren und freieren Sinne gethan. Ein Beispiel für das erstere bietet uns Fronto, für das letztere eine Reihe schöner Beispiele des Neu-Atticismus. Politisches und litterarisches Leben gehen hier nicht nothwendig zusammen; das geistige Leben einer Nation sucht wohl, wenn das nationale oder staatliche ganz erstorben ist, in der Litteratur eine Zufluchtsstätte.

Die Litteratur ist nun nach allen Beziehungen, sowohl dem Stoffe als der Form nach, durch die Zeit bedingt; die Lyrik erhält sich in fast allen Zeiten; die Epopöe und das historische Drama sind nicht zu allen Zeiten möglich. Wir kennen den Zusammenhang, in welchem Shakspeare's Dramen sowohl mit den vorhergehenden dramatischen Bestrebungen als auch mit den historischen lebendigen Erinnerungen aus den Zeiten der Plantagenets standen. Die Kämpfe der beiden Rosen lebten noch im Volksbewußtsein. In und nach der Zeit Cromwells war ein Heinrich IV. unmöglich. Eben so ist es auch mit dem Stile. Große Zeiten flößen von selbst dem Stile ein Selbstgefühl, eine Würde und Freiheit, eine Kühnheit und Größe ein, wie diese ein Volk durchdringen; schmerzvoll gedrückte Zeiten geben auch dem Ausdruck bald eine Herbigkeit und Bitterkeit, einen verhaltenen Grimm und eine Verachtung gegen allen Beifall des Lesers, bald eine Verzagtheit und Resignation, lähmen die Lust am Schaffen, und die Freude am Bilden, oder aber verlocken zu Lascivität, zu Geckenhaftigkeit u. dgl. Der deutschen Prosa bis auf Lessing sieht man es ohne weiteres an, wie tief Deutschland gesunken war; Geschmacklosigkeit, Schwanken, Breite, unmännliches Wesen zeigen sich überall. Der Stil steht unzweifelhaft unter dem Einfluß der Zeit.

Der ideale Stil, den wir als Ziel vor Augen haben, will und soll allerdings nicht so der Zeit widerstreben, daß er Dinge erstrebt, die überhaupt in der Zeit keine Wurzel haben, wohl aber wird er zu einer Höhe hinaufstreben, die über dem Wechsel der Zeit steht, er wird nicht der Laune oder der Mode huldigen, sondern nie Veraltendes in einer Form geben, in welcher ein bedeutender Inhalt für alle Zeiten den ihm entsprechenden dauernden Ausdruck findet. Es werden solche Bildungen vielleicht nur einzelnen hervorragenden Geistern ge-

Digitized by Google

lingen; für uns ist auch das schon bedeutend, daß wir auch hier nicht dem Eiteln und Niedrigen huldigen, sondern unser Auge unverrückt auf Absolutes gerichtet halten.

Auf dieser Höhe schweben die klassischen Werke aller Zeiten und aller Nationen; man denkt, indem man sich mit ihnen beschäftigt, weder an die Nationalität, noch an die Zeit, denen sie angehören. Wenn wir Cicero vor uns haben, so sehen wir zugleich den Stil, der in der damaligen Zeit der anerkannt vollendetste war, und den für alle Zeiten geltenden, niemals veralteten, nie archaistisch gewordenen. Als solchen hat ihn schon der feinste Kenner der Latinität und Meister des Stiles Cäsar anerkannt; als solchen 150 Jahre später Quintilian und Plinius; als solchen die gebildeten Kirchenväter, welche Classicität und Christenthum in eins zu schmelzen sich bemühten. Und wer heutzutage Lateinisch schreiben wollte, würde, abgesehen von dieser oder jener bestimmten Stilgattung, nur dann als guter Latinist gelten können, wenn er seine Gedanken im Sinn und Geiste Cicero's auszusprechen vermöchte.

Es ist vielleicht nicht uninteressant zu sehen, wie der Stil sich in einem einzelnen Falle zu dieser idealen, classischen Höhe erhoben habe.

Lucilius ist in der Satire der Vorgänger des Horaz; was mehr ist, Horaz hat den Lucilius ohne Zweifel nicht blos im allgemeinen vor Augen gehabt, sondern ganz speciell ihn nachzubilden oder vielmehr ihn umzubilden gestrebt. Daß ihm dies gelungen ist, ist für uns ganz außer Zweifel, obgleich Lucilius in Rom begeisterte Verehrer hatte, welche Horaz verschmähten. Man kann nun sehen, wie Horaz seine Sache angegriffen hat. Lucilius hatte den Ausdruck völlig nachlässig behandelt; diesem widmete Horaz die äußerste Sorgfalt; es ist kein Wort darin, dem man nicht die feinste Feilung ansehen könnte. Die anscheinend nachlässige und bequeme Haltung bei Horaz ist höchste Grazie, der ähnlich, welche wir bei Cäsar nicht genug bewundern können. Er hat sodann die wunderlichen und barocken Bildungen des Lucilius beseitigt; die Sprache des täglichen Lebens in gebildeten Kreisen bietet ihm ein völlig hinreichendes Material für das, was er sagen will. Was man poetische Werdung nennt, ist meist nur gebildete Umgangssprache. Hierdurch wird der Horazischen Satire das Forcirte der Lucilischen genommen. Horaz hat ferner nicht blos den Ton, die Intention, sondern auch die Ausdehnung, die Massenhaftigkeit des Inhalts auf ein geringeres Maß reducirt. Es ist

Digitized by Google

etwas anderes, einen Gedanken ausbeuten und ihn zu Tode hetzen; Horaz thut kaum das erstere; er überschüttet und übersättigt den Leser nicht, sondern reizt ihn, indem er ihm vieles und das meiste zu thun übrig läßt. Eben so beschränkt er das Persönliche und die persönliche Invective. Er nimmt zwar auch, weil dies im wesentlichen Charakter der Satire liegt, um als ein Spiegel der Wirklichkeit und des wirklichen Lebens zu erscheinen, bekannte Personen aus dem damaligen Rom, aber er gebraucht sie mehr typisch. Hinter seinem Crispinus stecken viele Crispinus; hinter Metellus steckt nur der eine Metellus, der dem scipionischen Kreise und dem Lucilius persönlich verhaßte Optimat. Die Satire des Horaz wird, indem sie die Personen ins Allgemeine erhebt, sie zu Trägern allgemeiner Thorheiten oder Schlechtigkeiten macht, idealer, reiner und edler. Er macht endlich — denn alles braucht ja nicht berührt zu werden, z. B. der Versbau — nicht Zeitpolitik, bewegt sich in der Sphäre des Ethischen und des Aesthetischen. Dies giebt seinen Satiren Werth und Bedeutung für alle Zeiten, während die des Lucilius, so sehr sie auch die Zeitgenossen ergötzten, doch dauernden Werth nur für einen beschränkten Kreis behalten haben, etwa den Litterarhistoriker, den Sprachforscher oder den Culturhistoriker interessiren. Die Jugend wird sich immer und immer wider an den Satiren des Horaz erfreuen. Wenn wir von Horaz zu Persius und Juvenal weiter gingen, so würden wir ein Zurückweichen der Satire beobachten können. Freilich ist dies das Ueble bei dem Classischen überhaupt. Es ist nicht möglich, höher zu steigen, es ist eben so schwierig, daneben gleich bedeutendes zu schaffen; eine Aenderung aber ist immer mit der Gefahr eines Abirrens vom Rechten verbunden.

Man wird an diesem Beispiele klar sehen, wie sich eine Stilart vollendet. Es werden gewisse Eigenschaften derselben, welche durch die Zeit influirt sind, beseitigt, wie die Satire des Lucilius von ihren Schlacken gereinigt wurde: die Idee der Stilart wird in möglichster Reinheit aufgefaßt und verwirklicht; sie erhält einen ihr entsprechenden würdigen Inhalt: sie wird so, obwohl sie nur in einer bestimmten Zeit entstanden ist, zugleich über ihre Zeit hinaus zu einer ewigen Geltung erhoben.

Zu dieser Höhe gelangt die Kunst nicht mit einem Male. In den allermeisten Fällen lassen sich noch die Vorstufen erkennen, auf denen sie emporgestiegen ist. Herodot hat eine lange Reihe von Vorgängern gehabt, die ihm alle vor- und auf ihn hin gearbeitet haben.

Er ist von ihnen nicht mehr verschieden, als Demosthenes von Isaeus oder Antiphon; und doch steht er wieder so unendlich hoch über ihnen, daß er als eine absolut neue Erscheinung betrachtet werden kann, die durch jene nicht mehr bedingt ist. Auch die Stufen zu Demosthenes sind wahrnehmbar. Sind diese zu Homer, zu Plato mehr verwischt, so ist doch durch Divination zu bestimmen, wie viel vor ihnen gearbeitet ist. Welche Stufen liegen dazwischen, ehe aus dem uralten indogermanischen Mythus von Odysseus unsere Odysseussage und unsere Odysseusepopöe werden konnte. Ist nun die Idee erfüllt, und damit ein Kunstideal geschaffen, welches der Zeitlichkeit entrückt worden ist, so tritt eine Art von Ruhe in der Produktion ein. Es gilt jetzt mehr, das Gewonnene sich zu sichern und es zu verwerthen und auszubeuten. Es ist auch in andern Künsten so geschehen. Als das Ideal des Zeus, des Apollo, der Pallas einmal wirklich geschaffen war, hat man kein neues zu schaffen gesucht, sondern dies Ideal festgehalten, und nur in der mannigfaltigsten Weise zu modifiziren, es diesem oder jenem Zwecke anzupassen gesucht; das Ideal aber stand einmal fest; es war kein zweites daneben möglich.

Man glaubt es kaum, wie ein solches Ideal viele Generationen beherrscht und bestimmt hat. In der französischen Litteratur bildet der Brief- und Memoirenstil eine unendlich reiche Litteratur; beide Stilarten sind schon unter Louis XIV. ausgebildet; wenn man sich durch die Orthographie und unbedeutende Einzelnheiten nicht stören läßt, hat man bei den Memoiren oder Briefen des Bussy de Rabutin um nur einen der weniger bekannten zu erwähnen, ganz den Eindruck, als ob sie von heute oder gestern wären. Feinere Kenner des Französischen werden vielleicht viel zu bemerken finden; für einen Laien, wie ich es bin, sind sie völlig modern. Ebenso verhält es sich mit der didaktischen Dichtung, mit der erhabenen Ode, mit den Dramen u. s. w. Die Idee jeder dieser Dichtungen steht einmal fest, und läßt sich nicht mehr erschüttern; wer in dem didaktischen Gedichte arbeitet, ist, sowohl was Gedankenweise als was den Ausdruck betrifft, von vorn herein in eine bestimmte Richtung gewiesen.

Diejenigen Werke nun, welche so eine Stilart zu einer dominirenden Höhe hinaufführen, sind die eigentlich klassischen, da in ihnen das einzelne Werk und die Idee der Stilgattung, soweit dies überhaupt möglich ist, zusammenfallen. Dies ist es, was sie über die Zeit erhebt, und was ihnen für lange Zeit eine beruhigende und leitende Macht verleiht. Das Herumtappen und das Herumschweifen

Digitized by Google

hat ein Ende; man hat einen festen Punkt, den man fest ins Auge fassen und behalten kann, bis wieder einer jener Genien erscheinen wird, der neue Ideale schaffen und die Produktion in neue Bahnen lenken kann.

An dieser Erhebung nehmen nun auch wir Theil, je nach dem Maße, in welchem wir uns in die Zucht und unter die Leitung jener Meister begeben, und in ihrem Sinn und Geist zu bilden versuchen. Es ist natürlich nicht davon die Rede, daß wir so nachahmen, wie etwa Fronto den Cicero nachgeäfft hat, es handelt sich vielmehr darum, daß wir uns mit dem Geiste jener durchdringen und beseelen lassen. Die römische Litteratur ist zum großen Theil ein Abbild der griechischen; aber wenn man sie genauer betrachtet, ist sie mehr als das, eignes Schaffen im Hinblick auf jene. Wie fein und sinnig hat z. B. Virgil dem Theocrit nachgebildet und die griechische Idylle für römische Zustände verwendet. Die Aeneis ist doch ein durch und durch römisches Werk, und daher von den Römern selbst bis in die späteste Zeit so hoch geschätzt worden. In den römischen Elegieen begegnet uns in der That auf Schritt und Tritt Properz, und doch wie sind diese Elegieen so ganz und gar aus Göthe's eignem Geist und Leben entsprungen.

Jede Zeit hat unzählige größere und kleinere Unarten an sich, die sie selbst kaum merkt oder kennt. Diese Unarten stammen aus verschiedenen Quellen, zum Theil aus Nachlässigkeit und Bequemlichkeit des Ausdrucks, zum Theil aus dem Streben, sich herauszuputzen u. s. w. Sie hat gewisse Lieblingsausdrücke und Wendungen, die sie bei jeder Gelegenheit anbringt; auch die besten Autoren sind davon nicht ganz frei. Namentlich die Bequemlichkeit ist ein Hauptfactor dabei. Wie sie in der Etymologie die Endungen abschleift und die Aussprache verändert, so verändert sie syntaktisch die Sprache. Sie liebt nicht den periodischen Ausdruck, sondern spricht lieber in kleinen Sätzen. Im historischen Stile ist das eine Manier Ranke's; es ist aber auch in den modernen Kanzelstil eingedrungen, der dadurch vielleicht an Lebhaftigkeit gewonnen, aber an Würde verloren hat. Auch die Wortfolge wird dadurch lax und schleppend. Eben dahin gehört die Vermischung der Stilgattungen, indem man die Prosa mit poetischen Worten aufzuputzen meint. Alle Zeiten lieben das Geistreiche und Pikante, Ueberraschende, einige das Vornehme und Aristokratische, andere das Sentimentale; einige streben nach dem Genialen, Kühnen und Wilden, andere nach affektirter Leidenschaftslosigkeit; wer kann

Digitized by Google

diese Launen und Moden alle aufzählen? Von diesen ist der Stil sorgfältig und strenge zu säubern, und dagegen auf die Klassiker hinzuweisen, um an ihnen das Gefühl für Reinheit, Schärfe, Würde des Ausdrucks zu bilden, die auch in der ganz einfachen Sprache bewahrt werden kann; an ihnen ist der echte Glanz der Sprache, der keinen Flitterstaat gebraucht, an ihnen die stille Grazie, welche nicht ins Sentimentale sich zu verirren braucht, an ihnen die Hoheit, welche sich vom Pomp und falschem Pathos fern hält, u. s. w. immer aufs neue aufzuzeigen.

Eine dritte Bestimmtheit, und die wichtigste von allen, ist die durch die persönliche Individualität, sowohl des Schreibenden, als auch derer, für welche geschrieben wird, der Leser. Es macht viel aus, ob ich mir Leser, ob Hörer gegenüber denke, bei den einen wie bei den andern, ob Personen von höherer geistiger Kraft und Bildung, welche längere Gedankenreihen zu verfolgen und festzuhalten, in begrifflichen Formen zu denken vermögen, oder solche, die das nicht im Stande sind. Die Aufgabe des Redenden oder Schreibenden ist, diese gleichsam zu idealisiren, sie möglichst wenig roh-wirklich, sondern geistig ideal zu fassen, aber den jedesmaligen Charakter festzuhalten.

Es ist für das Verständniß eines Autors von höchster Bedeutung, daß dem Lesenden die ganze Individualität des Verfassers klar vor Augen stehe: ich meine nicht bloß die innere verborgene und geheimnißvolle und doch so mächtig centrale Gewalt, welche den Menschen aus sich heraus leiblich und geistig bildet, sondern alles, was sich um dieses Centrum herumlegt und diese Persönlichkeit zu dem macht, was sie später ist: Volk und Land, Zeit, Staat und Verfassung, Stand, Geburt und Besitz, Unterricht und Erziehung, Stellung in der bürgerlichen Gesellschaft, alle die unzähligen Determinanten, die den Menschen um das bischen Freiheit, das in ihm sein soll, bange machen könnten. Bei der Interpretation eines Autors ist es die Aufgabe der Einleitung, alle diese Verhältnisse dem Schüler vorzuführen, und alle zu einem Gesammtbilde zu vereinigen. Der Schüler soll gleichsam auf den Boden gestellt werden, auf und aus dem dieser bestimmte Autor in diesem seinem eigensten Sein und Wesen entstanden ist.

Plato pries sich glücklich, ein Grieche, ein Athener zu sein, und zu einer Zeit gelebt zu haben, wo ihm Socrates Lehrer werden konnte. Es ist eigenthümlich, die großen Autoren der Griechen stehen meist auf heimischem Boden und saugen aus diesem Kraft, Geist und Ge-

Digitized by Google

ſinnung ein. So die tragiſchen und komiſchen Dichter, die Lyriker, die meiſten der Redner; man ſieht es dem Lyſias an, daß er nicht Bürger von Athen war, daß er keine Vaterſtadt unter ſich fühlte, die ihn trug und erhob. Wie wenige ihrer Dichter und Proſaiker ſind bei den Römern aus Rom ſelbſt gebürtig: ſie ſtammen aus Rudiae, Venuſia, Campanien, Arpinum, Mantua, Padua, Verona u. ſ. w. Die Weltſtadt producirte keine Genien, ſie bot ſich dagegen allen dar, um Anerkennung und Geltung zu erlangen; das iſt es vor allem, was Ovid in ſeinem fernen Exil ſo ſchmerzvoll empfindet. Auch Geburt und Stand kommen dabei in Betracht. Die griechiſchen Autoren ſind meiſt vornehme, wenigſtens unabhängige Leute, wie Thucydides, Herodot, Plato, Demoſthenes, Aeſchylus und Sophocles, Pindar und Simonides, wohin man nur blickt; die römiſchen ſind zum Theil unfreie oder von Unfreien ſtammende Leute, und auf den Anſchluß an Vornehme und deren Gunſt hingewieſen. In Lucilius erkennt man den reichen, vornehmen Mann, der wagen durfte, was dem Horaz nicht möglich war. Cicero hat es Zeit ſeines Lebens empfunden, daß er ein homo novus war, und daß er um das zu kämpfen hatte, was anderen die Geburt mühelos geſchenkt hatte: dies unterſcheidet auch den Stil von Cicero und Caeſar. Archilochus, Alcaeus, Pindar ſtehen auf beſſerem Boden als Horaz, Properz und Ovid. Auch die Erziehung kommt in Betracht. Demoſthenes rühmt ſich ſeiner Geburt und ſeiner Erziehung gegenüber dem Aeſchines: wie wollte man von dieſem den hohen Sinn und die kühne Sprache, den Ton in der Rede des Demoſthenes erwarten? Plautus giebt uns die Sprache des Markts und der Straße, Terenz die, welche er in dem gebildeten Kreiſe Roms, dem des Scipio, kennen gelernt hatte. Salluſt's Sprache iſt durch ſeine perſönlichen Schickſale beſtimmt. So iſt kaum einer der bedeutenden Autoren, bei dem man nicht die Producte, ſowohl Geiſt und Gedanke, als auch den Stil, durch dieſe concreten Verhältniſſe beſtimmt ſähe. Auch unter den Neuern iſt dies zu beobachten, obwohl ſie ſich eher perſönlich frei zu machen fähig ſind. Dem ſehr vornehmen Stile Winkelmann's und der glänzenden Sprache Schiller's merkt Niemand den Druck und die Noth ihrer Jugend an.

Dies alles iſt nun, wenn man nur die Augen aufthun will, nicht ſchwer zu erkennen; viel wichtiger iſt es für uns, zu ſehen, wie ſie ſich dieſem Einfluß von außen her zu entziehen geſucht haben. Es iſt um ſo wichtiger, gerade hierauf ſeinen Blick zu richten, da man in unſerer Zeit in der allerthörichtſten Weiſe immer das Wort Indi-

vidualität zu betonen liebt. Es giebt zweierlei Individualität, die eine die natürliche, die zweite die, welche durch die Zucht des Allgemeinen hindurchgegangen ist. Nur die letztere hat für die Kunst wie für das sittliche Leben wahrhaften Werth; nur in ihr realisirt sich das höchste und idealste Leben des Menschen.

Die Alten haben 1) wie schon öfter bemerkt worden ist, die Rede und den Stil in der That als Sache einer großen und schweren Kunst betrachtet, und sich daher in eine strenge Zucht begeben zu müssen geglaubt. Wer sich in eine solche Zucht begiebt, giebt damit von vorn herein sein eigenes rohes Ich auf, und setzt an dessen Stelle den Geist und die Form der Kunst. Sie haben weniger naturalisirt als wir; die Zahl der naturwüchsigen Genies ist bei ihnen viel geringer gewesen, als man namentlich bei den Griechen voraussetzen sollte. Diese Technik nun schloß mehrere Dinge in sich, erstens das eigentliche System, zweitens die Anschauung und das Studium großer Muster, und eine stilistische Uebung, die uns geistreichen Leuten natürlich als pedantisch erscheinen muß. Diese letztere ging bis ins einzelnste, und ließ, so ermüdend dies auch sein mochte, nicht nach, als bis der unbedeutendste Strich mit sicherer Hand ausgeführt werden konnte. So ließen sie z. B. einen einfachen Satz auf die allermannigfaltigste Weise variiren, bald mit andern Ausdrücken wesentlich dasselbe sagen, bald syntactisch ihn umgestalten, das eben activisch gesagte passivisch ausdrücken u. s. w. Es war eine Zucht, wie wir sie im Stil gar nicht kennen, wie sie aber in den bildenden Künsten als unentbehrlich erscheint. Diese Zucht hat man gelegentlich wohl einmal aufgegeben, wenn eitle Eltern ihre Söhne schnell glänzen sehen wollten: aber man ist doch immer wieder zu ihr zurückgekehrt, bis sich die Rhetorik im byzantinischen Mittelalter wie im Sande verläuft. Dies ist das eine Mittel, um uns von unserm lieben Ich zu befreien und zu erlösen.

2) Ist hierzu ein hoher Grad von allgemein geistiger Bildung erforderlich, einer Bildung, in der sich Vielseitigkeit und Vertiefung vereinigen. Die Alten haben uns hierfür ein Vorbild gegeben. Ihre großen Autoren haben sich zum Theil weit in der Welt umgesehen, nicht um sich als Touristen zu unterhalten, sondern um zu forschen, um sich belehren zu lassen und um sich zu bilden. Wir wissen das von Herodot, Thucydides, Polybius; Xenophon ist durch seine Theilnahme am Feldzuge des Cyrus von selbst dazu gekommen; welche Bildung hat Plato mitgebracht, als er öffentlich zu lehren begann! Bei Anderen ist es die gelehrte Forschung, welche sie mitbringen. Kein

Digitized by Google

Mensch begreift, wie Aristoteles die Studien hat machen können, welche z. B. seiner Rhetorik, seiner Ethik, seiner Politik zum Grunde liegen. Cicero und Quintilian schärfen in gleicher Weise für den Redner die Nothwendigkeit einer wahrhaften Bildung ein. Die logische Bildung machte von jener nur einen kleinen Theil aus. Man wird unter den Neueren dasselbe wahrnehmen. Schiller weihte sich gleichsam zum zweiten Male zum Dichter, indem er die Lücke seiner geistigen Natur durch geschichtliche und philosophische Studien ergänzte; der Dichter hat als Philosoph im Aesthetischen Unsterbliches geschaffen; so lange es eine Geschichte der Aesthetik giebt, wird man darin Schillers Namen finden. Von Göthe darf ich nicht sprechen, er ist eine Natur für sich; aber er hat überall auf das Bedürfniß der höchsten und umfassendsten Bildung hingewiesen.

3) Wie in jener allgemeinen Bildung, in der Theilnahme an dem gemeinsamen geistigen Leben der Menschheit, das Ich von sich selbst loskommt, so auch in der ununterbrochenen geistigen Arbeit und Production und in dem dadurch bedingten Fortschritt, in den hierauf ruhenden neuen und weiteren Entwickelungen des Menschen. Das rohe Ich ist das selbstzufriedene, fertige; das nach Fortschritt verlangende Ich ist bereits aus diesem Zustande der Rohheit heraus; es ist nicht mehr mit sich, wie es ist, zufrieden, sondern verlangt nach neuen Lebenselementen und Lebensformen. Wie sehr die größesten Meister dies Bedürfniß empfunden haben, weiß jeder; ihr Leben läßt sich darnach fast stationenweis eintheilen. Von Tacitus habe ich oben bemerkt, daß er sich in dem Grade seiner selbst zu entäußern vermocht hat, daß er sich einen völlig neuen Stil geschaffen hat. Bei Horaz, bei Cicero finden wir gleichsam Epochen ihres geistigen Strebens. Wenn wir noch die Historien des Sallust besäßen, würden wir, nach den Fragmenten zu schließen, in ihnen eine neue Stufe der historischen Kunst erkennen. Dieser Fortschritt ist nun bedingt durch ununterbrochene geistige Arbeit, namentlich durch eigene Productionen. Erst im Sprechen und Schreiben kommt der Mensch zum Bewußtsein über sich und zum Abschluß mit sich. Ohne dies ist es mehr ein Herumflattern von einem zum andern als ein Fortschreiten zu nennen. Zu dieser Production fühlen geniale Naturen einen tiefen Zug; sie müssen schaffen, wenn sie leben wollen; sie fühlen sich krank und elend, wenn sie sich ihres inneren Lebens nicht entäußern können in würdiger Darstellung. Aber diese Richtung läßt sich auch anderen weniger darauf angelegten Naturen geben, indem man frühzeitig, auf leichte,

Digitized by

natürliche Weise, zum Produciren veranlaßt, wie das die Philanthropiniſten ſo tief erkannt und ſo fein gehandhabt haben. Daß das Ich in dieſen Prozeſſen idealiſirt wird, kann niemand im Ernſt bezweifeln. Das fortſchreitende, ſich gleichſam immer aufs neue entpuppende Ich ſtößt von ſelber das, was an ihm ſchlechtes, werthloſes iſt, ab und nimmt bei jedem neuen Bildungsprozeſſe reinere und edlere Formen an.

4) Eben ſo dient dieſem Zwecke der Idealiſirung der Gegenſtand, den man ſich zur Darſtellung erwählt hat; je größer der Gegenſtand iſt, deſto mehr drängt er das ſchlechte Ich zurück, deſto mehr reinigt und erhebt er es zu vollendeten geiſtigen Schöpfungen. Herodot, Thucydides, Polybius, Livius, Tacitus haben ſich an den großen Stoffen, welche ſich ihnen dargeboten hatten, auch zur Meiſterſchaft in der Kunſt der Darſtellung erhoben. Demoſthenes iſt, was er geworden iſt, durch die große Lebensaufgabe, welche er anvertraut erhalten hat, geworden. Faſt alle klaſſiſchen Werke haben derartige große Objecte: hohe nationale Stoffe, große Perſonen, die tiefen und bleibenden Intereſſen des inneren Lebens, bedeutende culturgeſchichtliche Zuſtände, wie im Wilhelm Meiſter u. dgl. Es iſt eins der tiefen Geheimniſſe des Seelenlebens, wie der bildende Künſtler zu dieſen ſchöpferiſchen Ideen, wie ich ſie am liebſten nenne, komme; ſie kommen und gehen, man weiß nicht woher, man weiß nicht wohin; es hilft nicht, ſie zu ſuchen; man hat nur ſie feſtzuhalten, den Augenblick zu ergreifen. Auch in der Anleitung zum Stil zeigt ſich die Weisheit des Lehrers in nichts mehr als in der Wahl der Stoffe, die er aus der Seele des Schülers zu treffen hat; je mehr dieſer dem inneren Leben des Schülers zuſagt, je mehr der Schüler ſich mit voller Hingabe ſeiner ſelbſt zu verſenken vermag, je mehr er mit innerer Wahrheit ſagen kann, was er zu ſagen hat, deſto beſſer iſt die Wahl, deſto mehr wird hierdurch das innere Leben gefördert, das Ich geläutert, gehoben und idealiſirt.

Digitized by Google

Noch ein Wort zum Geschichtsunterrichte.

Berichterstattung über W. Herbst: Ein Wort zum Geschichtsunterrichte auf Gymnasien.

Von C. T. Bischof in Breslau.

Ein Vorwort, welches Behufs Rechtfertigung eines Hülfsbuches beim Unterricht zu einer vollständigen Broschüre sich erweitert, muß neben den Prinzipienfragen stets auch die Details in solcher Breite heranziehen, daß jene einem über diesen zu entschwinden drohen. Obendrein verräth W. Herbst's oben bezeichnetes Büchlein, mit welchen noch ungelösten Zweifeln stets bedenklich (S. 19) er die ernste Forderung moderner Pädagogik nach einer gesunden Geschichtsunterrichtsmethodik hin und her erwägt (S. 57). Stellen wir zunächst seine Principien fest und folgen wir ihm dann zu den Details: beide laufen zu vielfach durch einander.

Daß, seit wir selbst nationale und universelle Geschichte miterlebten, und zu einer vertieften Geschichtswissenschaft so wie zu einer künstlerischen Geschichtsdarstellung vordrangen, denn auch der Geschichtsunterricht auf unsern Anstalten hinsichtlich seiner Methodik in eine Krisis hineingerissen werden mußte, davon geht auch W. Herbst aus (S. 3—6) und stellt auf, daß, da wir für das Leben lernen (S. 58), laut einer höchst berechtigten Zeitforderung sowohl nach Umfang des zu bietenden Materials (S. 8), als auch nach der Art, in der es zu bieten ist (S. 12), dem Leben schon durch den Unterricht auch in der Geschichte vorgearbeitet werden müsse. Das ist gewiß ein höchst praktisches Ziel und für die Geschichte mehr als je geboten. Sonach bleibt über die Zielpunkte, nach denen für W. Herbst die neue Methodik zu erfinden ist, kein Zweifel mehr: heißen sie für die zu belehrende Jugend Anschaulichkeit und Uebersichtlichkeit des Lehrstoffes nebst allem was dazu gehört (Vortrag, Lehrbuch u. s. w.), so sind sie von Seiten der zu begründenden Wissenschaft möglichste Vollständigkeit des Geschichtsganzen und möglichste Beibringung eines über die Schule hinaus bleibenden Sinnes — und Verständnisses für Geschichte (S. 36, 58, 24, 14).

Ist die Sphäre von Herbst's Principien damit richtig umschrieben, so kann man ihm nur beipflichten. Damit steht man aber auch nur vor einem Dilemma, aus dem zu kommen die pädagogische Kunst

Digitized by Google

verschiedene Auswege einschlägt. Es lautet: einmal möglichste Ausführlichkeit im gebotenen Stoffe für die Anschauung der Jugend und andermal möglichste Beschränkung des Stoffes zur vollständigen Ganzheit der Geschichte als Schulfach und Grundlage der Wissenschaft. So verzweifelt nun auch dies Dilemma klingt, immerhin ist es nicht zu umgehen; es handelt sich nur darum, die beste Art zu finden, zwischen beiden Polen hindurchzukommen, ohne zu weitschweifig und ohne zu knapp zu werden.

W. Herbst tritt den Beweis für die Unverrückbarkeit dieser Pole der Geschichtsmethodik an. Er ist historisch-kritisch, indem er alle aufgestellten Ansichten vor sein Forum zieht, und diplomatisch-vermittelnd, indem er das Beste jeder Ansicht, wäre es auch mit dem Grundprincip nicht ganz im Einklang, doch seinem somit universellen Standpunkt einverleibt. Daher also nicht Dictiren, nicht Nachschreiben (S. 9 und 15), doch aber Notizen ins durchschossene Lehrbuch während des Vortrags (S. 15), als ob diese die Aufmerksamkeit nicht auch durchbrächen. Daher ein Lehrbuch, auch eine Tabelle (S. 10) und doch auch kein Lehrbuch (S. 11) oder Selbstbildung der Tabelle (S. 16). Man sieht schon, wohin der Eklekticismus führt: man steht nicht ganz auf eignen Beinen, weil man nicht dem eignen Principe getreu bleibt. Dann kann geschehen, daß man noch andere Principien zuläßt, die weder die Geschichte als Schulfach, noch als Wissenschaft kennt. Ich meine in Rücksicht auf biblische Geschichte die zu theologische Motivirung ihrer Zulässigkeit in den Unterklassen (W. H. S. 17, 18). Gewiß muß auch die biblische Geschichte zur antiken gerechnet werden, weil wie ohne griechische und römische Geschichte die Neuzeit, so ohne biblische Geschichte schon das Mittelalter nicht recht anschaulich und verständlich gemacht werden kann. Das hob schon mein Aufsatz „Ist der Geschichtsunterricht auf höhern Lehranstalten auf antike, deutsche und preußische Geschichte zu beschränken? Creutzburg O. S. Osterprogramm 1868 (Winke a)" hervor. Daß die biblische Geschichte Episoden aus der aegyptischen, assyrischen und babylonischen nicht bloß erfordere, sondern von selbst bringe, ist bekannt; ebenso, daß griechisch-macedonische ohne Episoden der persischen unverständlich bleibe, so gut wie die römische ohne carthagisch-sicilische. Daher kommt W. Herbst im Interesse der Anschaulichkeit zum Gesetz des Dualismus in der alten Geschichte und zu den Antithesen von welthistorischer Perspective (S. 32) Hellas und Persien, Rom und Carthago, Palästina und Imperium Romanum. Dahinter steckt ein allgemeines historisches Entwicklungs-

Digitized by Google

gesetz: der Dualismus; ohne Barbaren keine Vollbluthellenen und ohne Punier keine Römer, ohne Heiden keine Juden. Und ohne den Dualismus in die Darstellung einzuführen, wird kein Schüler eine lebendige Anschauung selbst der alten Geschichte gewinnen. Fragt man sich aber nach der Möglichkeit einer Einführung dieses Dualismus in den Vortrag, so wird das so ziemlich dasselbe sein, wie das, was W. Herbst (S. 46) als universelle Behandlung der Geschichte auf der Schule bezeichnet, d. h. Gruppenbildung mit ethnographischen Episoden oder noch genauer Ethnographie mit ethnographischen Episoden sein. Hieraus ziehn wir später die Consequenz.

Vorher erörtern wir noch zwei Hauptantithesen, welche W. Herbst's Eklekticismus zu Wege bringt trotz aller gesunden grundlegenden Principien.

Selbst Geschichtsforscher — im Gebiete der alten Geschichte begegnete ich ihm — konnte W. Herbst nur eine hohe Meinung von der Geschichte auch als Unterrichtsfach haben, diese hohe Meinung drückt sich in der Forderung an Oberklassen in Gymnasien aus, nicht bloß geschichtliche Privatlectüre über alle Theile der Geschichte, sondern auch quellenmäßige Privatstudien wenigstens in der alten Geschichte, nach einem ausgewählten Quellenbuche zu treiben (S. 33—37). Auf Grund des Anschaulichkeitsprincips des Geschichtsunterrichts ist es ja richtig, daß, je detaillirter der Primaner unter eigenster Anstrengung aus den Autoren, den Augenzeugen, das Geschichtsleben vor sich erstehn sieht, desto tiefer es ihm in die Seele dringe und daß es sich da aus dem Sinne dafür von Anschauung zu Verständniß umgestalte. Unfraglich aber ist, daß diese schlechtweg an Alle gestellte Forderung die Gefahr der Absorption der meisten Schüler für Geschichte auf Unkosten andrer, verhältnißmäßig wichtigerer (Gymnasial-) Fächer, z. B. der Sprachen, nothwendig mit sich bringe. Ebenso unfraglich ist, daß mit quellenmäßiger Geschichtsbehandlung das Arbeitsgebiet des Gymnasiums, wie für den Schüler, so für den mit ihm mitarbeitenden Lehrer überschritten ist. Mag man immerhin einzelnen Schülern von hervorragender Arbeitskraft und Sprachtüchtigkeit zu einer für sie interessanten Geschichtslectüre Quellenstellen gesammelt in die Hand bieten: sie werden Commentare schon zu finden wissen und gern wird ihnen auch der Lehrer beispringen. Uebrigens aber könnten Geschichtsautoren Schwächeren in den Sprachen die Gefahr nahe bringen, an klassischer Grammatik und Stilistik Schaden zu nehmen omnes homines sese student etc.). Ferner mag man in die sprach-

Digitized by Google

liche Privatlectüre der Primaner immerhin auch Geschichtsautoren hineinziehen (z. B. Caesar, Livius, Tacitus ꝛc.), das wird seinen Nutzen auch für das geschichtliche Wissen und Denken der Schüler haben. Uebrigens aber hüte man sich ja, von Allen geschichtliche Ausbeutung dieser Autoren zu fordern. Man betrügt sich oder man fällt doch im Ganzen glänzend durch. — Ferner müßte vom Gymnasium selbst doch auch nach Herbst's Ansichten consequent mindestens Quellenlectüre für deutsche und preußische Geschichte verlangt werden Namens des Nationalismus und Universalismus. Preßten wir das letzte Wort, was bekämen dann gar die armen Realschulprimaner mit deutschen, englischen und französischen Historikern zu schaffen!

Und die Antithese! Eben forderte W. Herbst für die alte Geschichte vom Gymnasium zu viel, weil die Schule die mittleren Köpfe in das Hauptaugenmerk zu fassen hat. Und doch will W. Herbst zugleich auch vor Ueberschätzung und Isolirung der Geschichte als Unterrichtsfach warnen (S. 6. 8.) Vor beiden Gefahren wahre der ganze „historische Character des Gymnasiums". (S. 34.) Was ist das? Doch nichts weiter, als daß, da die classischen Sprachen die Hauptsache sind, bei den Classenautoren selbst stets auf die historische Seite jeder gesunden Exegese gerücksichtigt werden müsse. Abgesehen indeß von den dürftigen Anlässen, die etwa die französische (und auf Realschulen noch die englische) Classenlectüre zu Geschichtsexcursen gewähren kann, beschränkt sich der ganze geschichtliche Vortheil derselben wesentlich bloß auf die alte Geschichte namentlich der Griechen und Römer und ist mithin viel geringer, als das geheimnißvolle Wort „historischer Character" anzudeuten scheint, glaubt man nicht an mystische Wunderwirkungen. Sonst mag aber auch W. Herbst (S. 24.) nicht auf eine Geschichte der christlichen Zeiten, d. h. auf ein Geschichtsganzes als Unterrichtsfach des Gymnasiums, verzichten. Darin sind denn Gymnasium und Realschule ganz gleich, sollte selbst in der Geschichte jenes mehr einen spiritualistischen, diese einen naturalistischen Sinn erzeugen. Aehnliche Bewandtniß hat es mit W. Herbst's Warnung vor Isolirung der Geschichte. Leicht schwelle dann die Geschichte zu einer Rumpelkammer stofflichen Materiales im Gedächtniß an, ohne Zusammenhang, ohne Frucht für das Leben und unter Ertödtung eines nachhaltigen Interesses (S. 56). Das ist nun Alles im Einzelnen recht wahr, namentlich wenn der Lehrer tactmäßige Selbstbeschränkung nicht versteht. Indeß heißt es doch den wesentlichen Werth des Geschichtsunterrichtes für die Jugend nicht recht erkennen, wenn man ihm keine wie sehr

Digitized by Google

auch zu den Sprachen brüderliche, doch immerhin freie und selbstständige Stellung neben der Philologie einräumen will. Consequent verlöre man damit auf dem Gymnasium eben Mittelalter und Neuzeit, weil grade diese Zeiten die Realschule reclamirten. Wie aber die Geschichte als Wissenschaft sich der Bevormundung der Philologie entzog (S. 6.) und sich auf eigene Füße stellte, so hat sie es auch als Schulfach principiell zu thun und es ist grade das Verdienst der Rankeaner, diese Krisis auch in die Schulen getragen zu haben; daß dabei Ausschreitungen vorkommen mußten, ist das Loos aller Umwälzungen. Die Beseitigung jener Ausschreitungen strebt eben unsere Zeit an durch Lösung des oben aufgestellten Dilemma für die Geschichtsunterrichtsmethodik. Und abgesehen vom Tacte der Collegen, strebt ja auch die pädagogische Idee der Concentration dahin, daß verwandte Disciplinen wie Religion, Deutsch und Geschichte sich an sich gegenseitig (wie ihrer Natur nach) ergänzen müssen, und so wird dann im Verein mit ihren natürlichen Bundesgenossen auch das Geschichtsfach vor der Isolirung auf der Schule bewahrt. W. Herbst's Standpunkt verräth hier neben Eklekticismus ungenügende Hochschätzung des Werthes, den die Geschichte als Unterrichtsfach für die Jugend hat. Zwar weiß er, daß sie universell und ethisch ist (S. 4. 48.) und von den Fähigkeiten der Jugend wohl Gedächtniß, Phantasie — und Verstand anrege (S. 20. 21). Daß sie aber als Unterrichtsfach vom Standpunkt des Anschaulichkeitsprincipes in der Jugend auch eine aus dem Gewissen keimende Freude an guten und Abscheu vor schlechten Menschenthaten hervorrufe, das hebt W. Herbst nicht scharf genug hervor. Und grade in dieser Wirkung des grundlegenden Sinnes, einer historischen Gesinnung, besteht der ethische Universalismus der Geschichte und ihre Hauptwirksamkeit auf die Jugend als Schulfach. Zum Anschaulichkeitsprincip gesellt sich hier das ethische Princip: es ist zugleich das humane und nationale. Freilich darf der Geschichtsunterricht nicht bloße Illustration zum kleinen Katechismus oder eine moralische Fabellehre sein. Weil aber das Gewissen von verschiedener Intensität ist, kann auch die Wirkung des Geschichtsunterrichtes nicht bei allen Schülern die gleiche sein: diese Wirkung ist eben nichts rein Gedächtnißmäßiges. Aehnliches erreicht auch W. Herbst (S. 57).

Neben Religion und Deutsch wirkt Geschichte am unmittelbarsten auf die ethische Entwicklung der Jugend, durch Vorhaltung anschaulich-lebendiger Beispiele. Damit verdient sie ihre selbstständige Stellung im Schulfach. Sie würde diese verscherzen, vernachlässigte

Digitized by Google

oder versäumte sie zu Gunsten der Anschaulichkeit über der Ausführlichkeit, die Ganzheit des geschichtlichen Entwicklungsganges der Menschheit zu geben. Denn sind gleich die Menschen zu allen Zeiten ziemlich dieselben geblieben, so giebt es doch einen ewigen Fortschritt der Menschheit nicht von Nation zu Nation, sondern in allen Nationen, wenn schon die eine vor den anderen als Trägerin des Fortschrittes mehr hervortritt. Ist aber in der Neuzeit die Schule wirklich die Trägerin der Tradition, wofür sie auch W. Herbst erklärt (S. 25), so hat sie auch die Pflicht an die Jugend für das Leben einen Spiegel und Reflex des gesammten Entwicklungsganges der Menschheit zu verschleißen. Damit soll nur der Nachweis geführt sein, daß die Geschichte auf Gymnasium wie Realschule gleich selbstständig sein müsse und daher nirgends anders abschließen dürfe, als wo der neuste Geschichtswendepunkt ist, also z. B. entweder 1866 oder auch 1870. Stellt man sich nur auf Unterrichtsreglements oder hegt man engherzige Befürchtungen vor dem Parteistandpunkte der Lehrer, so kann man versuchen, noch bei 1815 stehen zu bleiben. Recht aber hat die Jugend ganz gewiß, mehr von der Trägerin der Tradition zu fordern, sie will in ihrer Zeit vor Allem auf die Füße kommen. Außer diesen sachlichen Motiven für die Ganzheit des Geschichtsfaches auf Schulen spricht auch noch das Formale, daß erst aus der Ganzheit die Bedeutung der Theile richtig erfaßt wird, sonach nicht bloß das ethische und praktische, sondern auch schon das Anschaulichkeitsprincip die Ganzheit erfordern. Sie wirkt so freilich, ich möchte sagen, rückwärts, ist aber um so wichtiger für den nachhaltigen Geschichtssinn, den die Schule auch über sich hinaus erzeugen soll.

Dies die Antithese von der Stellung und Ausdehnung des Geschichtsunterrichts.

Soll aller Unterricht praktisch sein, d. h. wirklich für's Leben bilden, so stellte sich heraus, daß der geschichtliche anschaulich und ethisch sein müsse. Der Anschaulichkeit halber zieht er daher die Geographie allenthalben herein. Obwohl ich sie stündlich bedurfte, ist mir begegnet, ihrer mit keinem Worte im Creuzburger Programm zu gedenken. Dafür hebt es bildliche Darstellungen zu Culturgeschichtlichem im Alterthume hervor und drückt ein lebhaftes Bedürfniß nach einem sachgemäßen Lehrbuche aus. Für die Nothwendigkeit desselben bringt W. Herbst das achtungswerthe Motiv (S. 10.), es habe eine Zucht zu sein für den Schüler und den Lehrer. Nahm der Schüler eine lebendige Anschauung aus der Klasse mit nach Hause, so genügt doch

Digitized by Google

Lehrvortrag. Dialog und Nacherzählen noch nicht; zu Hause muß dem Gedächtniß eine Hülfe geboten sein, jene Anschauung unter der Verlockung durch Freude oder Abscheu über den Primitiveindruck derselben vollständig und richtig wieder hervorzubringen, weil nur so sich eine Anschauung als geistiges Stammeigenthum fest ansetzt, an welches Andres anschließen kann, weil nur so in der nächsten Geschichtslection oder spätern Wiederholungen von der Mehrzahl der Schüler etwas wird gewußt werden können. Welche Zucht das Lehrbuch aber für den Lehrer bringe, zeigt uns W. Herbst's zweite Antithese. (S. 11. 12). Nur scharfe Begrenzung beider Behauptungen läßt sie weniger schroff erscheinen als die frühere.

Der Lehrer hat sich dem Lehrbuche anzuschmiegen — und das Lehrbuch muß nach der geschichtlichen und pädagogischen Ueberzeugung des Lehrers auch wieder angeschafft werden. So lautet die Antithese.

Gewiß muß man dem Lehrer für die lebendigste Anschaulichkeit seines Geschichtsvortrags in der Klasse volle momentane und subjective Improvisationsfreiheit auf Grund einer häuslichen Zurechtlegung des Stoffes zugestehen: nur so vermag er für jede Altersstufe eine angemessene Darstellung in warmen Ausdrücken zu bieten und nur so ist er die Macht, von welcher der todte Lehrbuchsbuchstabe entweder Leben oder auch einen zweiten Tod empfängt. Im Unterrichtsgange aber, in der Wahl der zu bietenden Geschichtsbilder, kurz für das Ganze der Geschichte als Schulfach hat man vom Lehrer um der Jugend willen eine gewisse Resignation auf eigne wissenschaftliche Auffassung und pädagogische Behandlung zu gewärtigen. Wird er dadurch einigermaßen eingeengt in seinem Gedankengange und am meisten nun mit der Belebung der Uebergänge und Episoden, der Uebersichtlichkeitsfugen, zu ringen haben, so darf er doch erst dann einen andern Lehrgang einschlagen, wenn der seine neue von A bis Z fertig, practischer und darum von seiner Anstalt auf allen Unterrichtsstufen angenommen ist.

Vom Anschaulichkeitsprincip aus zerfällt die Methodik des Geschichtsunterrichtes sonach einmal in die Lebendigkeit des Lehrvortrags und andermal in die Uebersichtlichkeit und Ganzheit des Geschichtsstoffes wie die ganze Schule ihn einheitlich zu behandeln und ein Lehrbuch ihn kurz einheitlich darzustellen hat. Damit kommen wir an die stoffliche Schwierigkeit der Schöpfung eines allgemein anerkannten Lehrbuches. Abgesehn davon, daß jeder Lehrer für diesen oder jenen Theil der Geschichte seine eigne Idee über dessen Zulässigkeit oder Unzulässigkeit im Unterrichte hat, ist doch wohl das gewiß, daß

von der westfälischen Trichotomie (W. H. S. 13.) zu Gunsten entweder biographischer oder universeller Behandlung in Herbst's Sinne abgegangen werden muß. Indem W. Herbst die alte, mittlere und neue Zeit mit den Ausdrücken Dualismus, Nationalismus und Universalismus charakterisirt, glaubt er wie der Verfasser jener westfälischen Geschichtsunterrichtsbehandlung nicht bloß dem Stoffe, sondern auch den Altersstufen gerecht zu werden. Hat W. Herbst dabei immerhin recht, daß Culturgeschichte, sowie detaillirte Kunst- und Litteraturgeschichte, somit die absolute Ganzheit der Geschichte und ihre höchsten Theile von der Schule schlechtweg ausgeschlossen bleiben müssen bei der relativen Unreife der Schuljugend dafür, ferner daß die Culturgeschichte nur dem Lehrer die Eintheilungsmotive für das Schulfach Geschichte verleihen solle, welche das Lehrbuch scharf in Capitel- 2c. Ueberschriften zu formuliren hat, so muß doch dann immerhin noch jene Charakterisirung genauer angesehen werden.

Schon früher wurde gezeigt, daß der Dualismus alter Geschichte vielmehr ein Gesetz aller Geschichte sei. Im Mittelalter hat die Christenheit sich im Gegensatz zum Muhamedanismus, Frankreich zu England, in der Neuzeit zu Habsburg, Preußen zu Oesterreich entwickelt. Sonach hat jene Bezeichnung des Alterthums nur etwa die Berechtigung, daß für uns dort die Culturaufgabe von einem Volke zum andern mit der politischen Herrschaft überzugehen scheint, während sie sich im Christenthume an immer mehr Völker vertheilte. Auf dieser letzteren Erscheinung beruht dann auch wesentlich W. Herbst's Bezeichnung der Neuzeit als Universalismus. Und doch muß man gleich einwenden, daß auch hier die gebietenden Völker die Hauptculturträger sind und daß diese Cultur eine wesentlich einige und gleiche bei allen Völkern, die christliche, ist und sich bei allen ziemlich gleichen Schrittes entwickele. Nur so wird möglich, im Mittelalter die Cultur an der Geschichte eines einzigen Volkes, des kaiserlichen, deutschen, damals vorherrschenden, der Jugend zur Anschauung zu bringen. Ferner tritt in den Hauptentwicklungsphasen christlicher Cultur auch in der Neuzeit die eine oder andere Nation als Hauptträger des Fortschrittes besonders hervor, die deutsche für die Reformation, die französische für die Revolution und so lassen sich diese großen Geschichtserscheinungen als Gruppenbilder recht leicht localisiren und nationalisiren (H. S. 46), während man ihre Wirkungen auf andere Nationen als ethnographische Episoden nachträgt.

Gewiß hat, um zur anderen Seite der Frage überzugehen, nämlich

Digitized by Google

zur Rücksicht auf die Altersstufen der Jugend, die biographische Geschichtsbehandlung hervorragende Bedeutung für das zarteste Schulalter. Indeß ist die Biographie nie ganz Geschichte und ihre Wichtigkeit hört andererseits für die Schule nirgends auf. Darum hat denn auch W. Herbst selbst in der Neuzeit, die in Prima gelehrt werden soll, reichliches biographisches Material seinem „Hülfsbuche" mit gutem Fug und Recht einverleibt. Im Mittelalter ist für die mittleren Klassen ethnographische Geschichtsbehandlung angesetzt. Indeß verlegt W. Herbst auch das Mittelalter in die Oberklassen und sonach erscheint auch für diese die ethnographische Geschichtsbehandlung angemessen. Und gewiß mit Recht: das Volk selbst, namentlich das eigene, wird eine biographischer Behandlung unterstellte Einzelpersönlichkeit mit reichen Bezügen zu seinen Nachbarn. Darum bin ich für das Mittelalter (bis 1648) mit W. Herbst (S. 41) völlig einverstanden. Am reinsten tritt hier sein Materialprincip für die Geschichtsunterrichtsmethodik in dem Charakterausdruck „Nationalismus" hervor. Der ethische Grundzug der Wissenschaft bemeistert sich völlig des Schulfachs, erpackt die Jugend am schlummernden heiligsten Interesse am Vaterland und ist so seiner Wirksamkeit gewiß (vgl. H. S. 43). Subjectiv ausgedrückt ist der Nationalismus vielmehr Patriotismus, nicht localer und particularer, nein deutsch-nationaler, wie ihn die Schule als nationale Trägerin nationaler Tradition vor Allem zu pflegen hat; denn auch in der Jugend schon bringt ihn die Menschennatur der Schule mit. Endlich mit dem Universalismus der Geschichte hat selbst der Mann noch wackere Arbeit, geschweige denn der Primaner. Daher verzweifelt denn auch W. Herbst, selbst abgesehen von der Breite des Stoffes, an der Durchführbarkeit desselben in der Neuzeit auf der Schule und erfindet für sie einen „Mittelweg". Er besteht in „Gruppenbildern mit ethnographischen Episoden" (S. 50), etwa wie das treffliche Buch Kromayr's in Stralsund das auch für das Mittelalter durchgeführt hat. Sonach ist die westfälische Trichotomie des Stoffes und der Altersstufen factisch auf allen Gebieten durchbrochen und W. Herbst's Trichotomie ist offenbar nur ein müßiger Rückblick auf jene. Seine universalistische Behandlung ist streng genommen auch nichts weiter als Ethnographie mit ethnographischen Episoden z. B. in der Reformation deutsche Ethnographie mit französischen und englischen Episoden, in der Revolution französische Ethnographie mit deutschen, englischen, russischen und spanischen Episoden.

Nun können wir die schon in Aussicht gestellten Consequenzen ziehn.

Digitized by Google

Die erste ist, daß, wenn wirklich die Principien der Geschichtsunterrichtsmethodik die Anschaulichkeit und die Ethik sind, für die Jugend auf allen Stufen die Behandlung der Geschichte eine gleiche sein müsse: in Sexta wie in Prima braucht man Biographie, Ethnographie und Universalismus, letzteren in W. Herbst's Sinne von Gruppen und Episoden z. B. Hellas und Persien, Rom und Carthago ꝛc., Christenthum und Islam in den Kreuzzügen ꝛc. (vgl. H. S. 64). Gesagt braucht wohl nicht erst zu werden, daß trotzdem freilich ein Maaßunterschied nach Form und Inhalt der Geschichtsbehandlung zwischen Sexta und Prima besteht. Er trifft indeß nicht ihren Grundcharacter im Unterrichte, da er stets anschaulich und ethisch zu sein hat.

Ferner ist die andre Forderung Namens der Anschaulichkeit wie Ethik die, daß der Geschichtsunterricht auf der Schule ein einheitliches Ganze sei und ein einheitliches Ganze aller gesonderten Theile an die Jugend überliefere. Soll dies der Lernstoff sein, so bedarf er eines einheitlichen Fadens von A bis Z, den das Lehrbuch, ein einziges für die ganze Anstalt, darzustellen hat. Dieser Faden nun kann nichts weiter als Ethnographie sein. Die Jugend interessirt Nichts weiter unmittelbar und nachhaltig, als das eigne Volk und was mit diesem in irgend welcher Beziehung stand oder steht. In diesem ethischen Interesse wurzelt die Wirksamkeit alles Geschichtsunterrichtes und ohne dieses ist er nur Gedächtnißsache und wird darum nie recht fruchtbar. Das ethische Interesse ist wohl allgemein auch human, allein es beschränkt sich selbst mit Vorliebe auf das Nationale vermöge des natürlichen Selbstgefühles; aller Kosmopolitismus ist in den Volksmassen nie vorhanden; er ist künstliches Eigenthum Weniger, sogenannter Gebildeter; er ist Utopie oder das traurige Zeichen unnationaler Gesinnung oder ungesunder Vaterlandslosigkeit. Wir sind jetzt eine Nation wie Engländer und Franzosen und dürfen es nun im Geschichtsunterrichte wie sie machen, ohne indeß ihre Fehler zu copiren und offene Augen für fremde Eigenartigkeit aus der Schule zu verbannen. Damit bestimmt sich der einheitliche ethnographische Faden des Geschichtsfaches dahin, daß die nationale Geschichte den Faden des Unterrichts hergiebt und das Maaß für Ort und Art der Episoden bildet. Deshalb muß im Alterthum biblische, griechische und römische Geschichte gelehrt werden. Im Mittelalter genügt die deutsche mit ethnographischen Episoden im Vortrage (und Nachträgen im Lehrbuche). Und in der Neuzeit hat ebenso Ethnographie mit ethnographischen (biographischen) Episoden das Ihrige für die Geschichte als Schulfach

Digitized by Google

zu thun. Ganz ungezwungen drängt sich da in den Mittelpunkt als Fortsetzung der deutschen die preußische Geschichte von 1648 bis 1866 (1870). Preußens strebsames und fröhliches Emporgedeihen aus den unscheinbarsten Anfängen ist an sich eine anziehende Geschichte, eine „Geschichte ohne Gleichen" wie sie geistvoll König Friedrich Wilhelm IV. nannte, die übrigens keine einzige deutsche Provinzialgeschichte ausschließt, weil alle Provinzialgeschichte in sie ausmündet. Und wirklich bietet sie Gelegenheit und Anlaß zu ethnographischen Geschichtsepisoden, weil seit 1648 Brandenburg und Preußen an allen europäischen Ereignissen innig betheiligt, in alle Verwicklungen hineingezogen und allen Fortschritt mitgegangen ist. Mithin hat ein Lehrbuch der Neuzeit wesentlich nur ethnographische Geschichte Preußens seit 1640 mit zahlreichen biographischen und ethnographischen Episoden über England, Rußland, Frankreich u. s. w. zu sein, möge man diese in den Text oder in Nachträge verweisen. Und so ist nur in der Ethnographie alles Heil und aller Universalismus ist eitel Selbstbetrug.

Fordert das Anschaulichkeitsprincip von dem Geschichtsfache Ganzheit und Einheit, so erreicht es dieselbe thatsächlich nur durch ethnographische Behandlung mit Episoden in allen drei Theilen der Geschichte. Verlangt das ethische Geschichtsprincip ebenso Ganzheit und Einheit, so gelangt es dazu nur mittelst nationaler Geschichte mit erklärenden Episoden aus den einschlägigen Geschichten. Das ethische Princip ist indeß nicht bloß national, sondern auch human. In dieser Hinsicht erfüllt das Geschichtsfach nur dann seine Mission, wenn es dnrch einen hohen Standpunkt für Form und Inhalt sich über den politischen und religiösen Parteien behauptet. Befähigt wird es dazu lediglich auch nur durch einen patriotischen Nationalismus mit offenen Augen nach Außen.

So allein, dünkt mich, ist der Geschichtsunterricht auf unseren Schulen in seiner normalen Verfassung und nur so darf das Lehrbuch für unsere nationalen Schulen eingerichtet werden. Im Grunde ist diese Methodik die primitivste. In allen Zeiten und aller Orten war sie so in den Schulen mehr oder minder im Schwange. Nur mußte die Pädagogik sich dessen erst durch mancherlei Thatversuche bewußt werden, daß eben ethnographische Gruppenbilder mit biographischen und ethnographischen Erläuterungepisoden die einzig mögliche und natürliche Form geschichtlicher Ueberlieferung an die Jugend sind, und daß die eigne Nation, bewußt oder unbewußt, stets in deren Mitte steht. Dann aber dünkt mich auch, daß, wenn das Lehrbuch nur den Nationalismus als einheitlichen Unterrichtsfaden streng fest-

Digitized by Google

hält, und der Lehrer diesem Leitfaden folgt, es gleichgültig bleibt, ob er übrigens ein Paar Zahlen und Thatsachen mehr oder weniger für so wichtig hält, daß sie gedächtnißmäßig von den Schülern angeeignet werden müssen, vorausgesetzt nur, daß kein Uebermaaß die Freude am Lernen trübe und die Geschichte zur reinen Gedächtnißsache erniedrige. Denn für mich liegt ihr Werth eben darin, daß sie in der Jugend eine sittlich-politische Gesinnung aus deren schlummernden Keimen im Gewissen, im Patriotismus oder Nationalgefühl ‚erwecke und groß ziehe. Es heißt das wesentlich nur das Gewissen selbst bereichern und erweitern. Jener Sinn aber, der sittlich-politische oder geschichtliche, ist das ewige Interesse der Menschheit au ihrer Geschichte.

Sonach theile ich mit Herbst seine Principien. Sie lauten Anschaulichkeit, Ethicismus und Nationalismus. Der nationale Geschichtsstoff hat in anschaulicher Wärme an die Jugend überliefert zu werden. Da darf nichts fehlen, was als Erläuterung die Anschaulichkeit erhöht, wäre es selbst ein artiges Stück fremder Geschichte.

In der Durchführung der Principien springt Herbst offenbar consequent gegen sich selbst von der Durchführung des Nationalismus in der Neuzeit ab. Offenbar wirkt er rückwärts auf das Alterthum auch bei ihm zur Erhaltung der biblischen Geschichte auf der Schule, indeß ohne recht bewußt zu sein. Das Wort Universalismus aber ist der große Verführer, in der Breite der modernen Geschichtserscheinungen für Oberklassen mit angeblich grundverschiedener Verständnißreife das Nationalitätsprincip fallen zu lassen. Die Oberklassen sind es, wo die Idealität der Menschennatur dem Einzelnen aufgeht. Er braucht da ebenso gut Anschaulichkeit wie der Knabe, um überhaupt nur die concrete Welt zu ergreifen. Da ist es die Geschichte recht eigentlich, die von ihrer ethischen Seite aus den Primaner erpackt, wenn sie eben nur selbst auf den nationalen Gesichtspunkt sich weise beschränkt. Die Humanitätsideale aber finden sich ganz von selbst allenthalben in der Geschichte, sobald Lehrer und Lehrbuch nur durch Sprache und ernste sittliche Gesinnung ungesucht ihnen zur Geltung verhelfen.

Sonach bleibt nur noch übrig, in einer Tabelle etwa den Inhalt des Lehrbuches in consequenter Fassung nach den Principien der Methodik zu bieten.

I. Alte Geschichte.

1. Biblische Geschichte nebst Episoden aus der ägyptischen, assyrischen, babylonischen und persischen bis Cyrus und Darius.
2. Hellenisch-macedonische Geschichte mit Episoden aus der persi-

Digitized by Google

schen bis 301, nebst Uebersicht der Diadochenreiche.

3. Römische Geschichte mit Episoden aus der carthagischen, sicilischen, hellenischen, macedonischen, syrischen, palästinensischen und ägyptischen bis 37 nach Christus Tiberius Tod.

II. Mittlere Geschichte.

1. Geschichte des Christenthums bis Constantin dem Großen 325—381 ꝛc.

2. Geschichte der Germanen von 113 v. Chr. bis 843 mit Episoden über Ausbreitung des Christenthums und des Islams.

3. Geschichte der Deutschen von 843—1648 mit Episoden aus der Geschichte der Päbste, der Kreuzzüge, der übrigen Völker, wie Slaven, Ungarn, Türken etc.

III. Neue Geschichte.

1. Geschichte der Mark Brandenburg mit steter Rücksicht auf die Reichsgeschichte von Carl dem Großen bis auf 1648.

2. Geschichte des Herzogthums Preußen von 1223—1618 mit Episoden der polnischen, russischen und schwedischen Geschichte.

3. Geschichte des Königreichs Preußen von 1640—1866 mit Episoden aus allen einschlägigen Geschichten.

Bin ich durchaus der Meinung, daß Mittelalter und Neuzeit recht eigentlich erst für die Oberklassen geeignet sind, so schließt doch die Fassung der mittleren als deutsche und der neuen als preußische keineswegs aus, daß nicht beide schon einmal in den beiden Tertien oberflächlicher als Pensum aufgestellt werden. Grade an den Episoden wird sich die andre Behandlung in den Oberclassen charakterisiren. Der Erfolg ist dann der, daß wenn Sexta, Quinta und Quarta die alte Geschichte, Unter- und Ober-Tertia die mittlere und neue schon einmal absolvirten, thatsächlich das ganze Pensum zweimal auf der Anstalt durchgenommen wird, wenn in den Oberklassen je in einem Jahre die alte, in den andern beide mittlere und neue auf Gymnasien aufgenommen werden, während die Realschulen der alten Geschichte vielleicht bloß ein Jahr von den vier Jahren der Oberklassen, etwa in Prima, zu widmen brauchten. Die alte Geschichte ist eben im Geschichtsganzen auch immerhin für Realschulen so wichtig, daß sie eine solche Wiederholung und Erweiterung dann grade in Prima, auf der obersten Stufe, verdient.

Schließlich noch die Bemerkung, daß je nach der Provinz anstatt der Geschichte des allerdings höchst merkwürdigen Ordenslandes und später Herzogthumes Preußen jede andre Provinzialgeschichte Platz

Digitized by Google

greifen kann, da eine solche für das unmittelbare Gefühl des Deutschen nicht bloß nöthig, sondern auch für die Geschichte selbst recht heilsam ist. Weil sie eben schon in der Schule auf die Gesinnung gradezu abzielt, so ist eine solche Provinzialgeschichte für die Anstalt wichtig. Quarta oder Tertia ist für sie der Ort. Je nach dem Orte, wo sie gelehrt wird, wird sich die Specialität der Details abändern, denn das local Wichtige verdient da die breiteste Rücksicht immer um des Interesses willen, welches die Jugend der Schule entgegenbringt.

II. Sprechsaal.

Die Eröffnung der philosophischen Facultät für die Realschule erster Ordnung.

Die unten abgedruckte Ministerial-Verfügung vom 7. December 1870, welche den Abiturienten der Realschule 1. Ordnung bedingungslos die Immatriculation in der philosophischen Facultät, die Zulassung zu der Prüfung pro facultate docendi und zur Anstellung als Lehrer an der Real- und höhern Bürgerschule gewährt, ist das Weihnachtsgeschenk dieses Jahres für die Realschule. Sie nimmt es mit warmem und herzlichem Dank entgegen. Ein Theil der Lehrer der Realschule wird also künftig seine Schulbildung auf der Realschule selbst empfangen und das ist für das Gedeihen der Realschule von äußerster Wichtigkeit.

Für uns ist und bleibt die Realschule vorzugsweise die höhere Bürgerschule, die Schule für die höheren bürgerlichen Stände. Wenn zwischen ihr und dem Gymnasium eine Verschiedenheit der Wege und Ziele besteht und dieser Unterschied eher noch schärfer ausgeprägt, als abgeschwächt werden sollte, so konnte es die Entwicklung der Realschule nur hemmen, wenn bisher alle ihre Lehrer aus dem Gymnasium kamen, wenn sie den Bildungsgang der Realschule nur von Außen und vom Hörensagen kannten, ihn nicht selbst gewandert waren, wenn sie ihn nicht von vorn herein Schritt für Schritt selbst betreten hatten, sondern ihn erst im Amt kennen lernen mußten. Die Realschule hatte bisher immer nur Lehrer, denen die neue Lehrart schwer ankam, weil sie in einer andern selbst geschult waren. Sie kannten nicht Maß und Gewicht der neuen Schule, sie konnten nicht leicht das fallen lassen, was ihnen zehn Jahre und darüber in ihrer Schulzeit als das Höchste gegolten hatte, für was sie die beste Kraft ihrer schönsten Jahre aufgewendet. Die Realschulen waren Abarten oder

Digitized by Google

Colonien des Gymnasiums, die um so weniger ihr Mutterland verleugnen konnten, da von diesen immer wieder ihre ganze Verwaltung ausging; sie waren in der Gefahr, Gymnasien zu bleiben, selbst wenn in ihnen auch nicht ein Wort Lateinisch gelehrt wurde. Und wenn an einer Anstalt ein Collegium die eigenthümliche Aufgabe sicher erfaßt, so mußte die folgende Generation doch wieder auf derselben Stelle beginnen, wo jene angefangen hatte, die Realschulen mußten im steten Beginn einer selbständigen Entwicklung stehen bleiben.

Von nun an wird ein Theil des Lehrstandes der Realschule beim Beginn seiner wissenschaftlichen Ausbildung auf der Universität den Bildungsweg der Realschule selber durchgemacht haben. In keiner der Disciplinen, die er wieder auf der Schule lehren soll, wird er, wie der frühere Gymnasiast in mehreren, erst auf der Universität die Elemente anzueignen und die Grundanschauungen zu gewinnen nöthig haben. Und ins Amt tretend wird er aus seiner Schulzeit her wissen, was in dem Schulleben die Jugend vornehmlich beschäftigt und interessirt hat, welche Uebungen, welche Arbeiten nur durch die Autorität des Lehrers aufgedrungen, ohne innern Antheil und darum ohne wahre Frucht geblieben sind. Wer seine eignen Jugenderfahrnngen mit auf das Katheder bringt, wird ohne Zweifel zweckmäßiger wählen, fruchtbarer leiten können, er wird das ihm Bewährte als das Nothwendige und Unerläßliche mit der ganzen Energie der Ueberzeugnng wieder fordern, sein Eifer wird eine Wahrheit haben, wird Glauben finden und darum wieder Eifer wecken.

So wird der frühere Schüler der Realschule auch die eigenthümlichen sittlichen Zustände der Jugend aus dem Bürgerstande aus eigener Erfahrung kennen, darum einen Blick für sie haben und darum hemmend und fördernd, bekämpfend und helfend tieferen Einfluß gewinnen, als wer unter der Jugend eines Gymnasiums herangewachsen ist. Die Gefahren, welche den in das Leben eintretenden jungen Bürgerssohn erwarten, sind ganz andere als die Gefahren für das Kind einer stillen Beamtenfamilie auf der Universität, und verschieden sind für den auf dem einen und auf dem andern Wege abirrenden die Mittel, wie er sich wieder zurecht finden möge. Der zum wissenschaftlichen Leben drängende, der um ein falsches Genus sich ereifernde Lehrer findet in der Realschule nicht den Glauben, wie im Gymnasium; eine Rechenarbeit in der Realschule muß richtig sein, auf dem Gymnasium mag man leicht sich damit begnügen, daß sie verständig sei. Bis jetzt ruht wohl oft ein Widerspruch zwischen Haus und Schule über das

Digitized by Google

Maß der Forderungen der Schule und über das Maß der Strenge, mit der sie eingetrieben, mit der die Ordnung der Schule aufrecht erhalten wird, darin, daß der Lehrer der Realschule seine Anschauungen über Werth und Recht der einzelnen Aufgabe, über Zweck und Bedeutung des Unterrichts im Ganzen, über die Motive des Willens in seiner Gymnasialzeit gewonnen, und sie mutandis non mutatis auf der Realschule zur Geltung bringen will.

Wenn bisher schon einzelne Schüler der Realschule über alle Hemmung hinaus den Weg zum Lehramt gefunden haben, den Realschulen höchst willkommen sind und sich im Amte trefflich bewährt haben, so wird das fortan noch in reicherem Maße geschehen können. Und das wird nicht nur der Schule selbst zu statten kommen, sondern auch den Schülern, die sich fortan einen neuen, reichen Lebensberuf durch ihre Arbeit in der Schule erschlossen sehen. Nicht die mittelmäßigen Schüler werden es sein, die diesem Beruf sich zuwenden. Sie wissen ja, wieviel rein theoretische Arbeit noch vor ihnen liegt, bis sie da als Lehrer stehen können, wo sie als Schüler gesessen haben. Diejenigen werden es sein, deren Sinn durch die Schule auf wissenschaftliche Arbeit gewandt ist, die auf äußere Vortheile verzichten können und ihre Befriedigung finden in ihrem Dienst selbst. Wir wünschen ihnen, und hoffen, daß die Schranken, welche ihnen in der Verordnung bis jetzt noch gesetzt sind, vor ihrer Tüchtigkeit fallen werden. Soll die Realschule schon in dem künftigen Bürger Achtung vor der Wissenschaft erzeugen, so wird auch der Mathematikus des Gymnasiums, der auf einer Realschule vorgebildet ist, das Gymnasium selbst nach allen Seiten voll würdigen, und andrerseits wird auf dem Gymnasium seine Mitgift voll ausgenutzt werden können. Viele Realschüler werden übrigens gewiß auch künftig wie bisher, wenn sie auf Universitätsstudien ausgehen, ihre Schulbildung durch altclassische Studien vervollständigen: sie werden eben sicher gehen wollen, nicht Unteroffiziere bleiben zu müssen, sondern auch die Epauletten erwerben zu können.

Möge denn das Gymnasium nicht scheel sehen zu dem Weihnachtsgeschenk für die Realschule, namentlich auch deswegen nicht, weil bis jetzt die Realschule nicht nothwendiger Weise dieselbe Dauer des Schulcursus hat, wie das Gymnasium. Möchte das Gymnasium eher aus der Freiheit der Realschule, mit einjähriger Tertia ihre Schüler ans Ziel zu führen, einen Antrieb schöpfen zu versuchen, ob es nicht auch seinen Schulgang abkürzen kann, wie es vor Kurzem

Digitized by

noch den rheinischen Gymnasien vergönnt gewesen ist. Wir wissen wohl, die zweijährige Tertia ist den Gymnasien nicht octroyirt worden, sie haben selbst geglaubt, mit einjähriger Tertia ihre Aufgabe nicht lösen zu können. Aber vielleicht ließe sich besser unterscheiden zwischen dem, was den Schulen am Ziel als Aufgabe gestellt ist, und dem, was auf den einzelnen Stufen die Schulen selbst für nothwendig erachten. In Tertia und Secunda wird man leicht mancher Schule aus der Zahl und Art der Fehler im Extemporale beweisen können, daß sie viele Schüler in den Elementen unsicher läßt, und daß deshalb der Cursus verlängert werden muß. Wenn ein Revisor einer Schule außer einer zweijährten Tertia auch eine zweijährige Quarta auferlegen wollte, so denken wir ließe sich das in einer zweitägigen Revision vieler Orten begründen. Hat man nicht auch schon von Directoren den Wunsch nach einem dreijährigem Cursus von Prima gehört?

Möchten auch die Behörden nicht aus dem neuen Recht der Realschule den Grund entnehmen, die zweijährige Tertia der Realschule obligatorisch zu machen. Die Realschule hat in ihrer gegenwärtigen Verfassuug es erreichen können, daß ihr das neue Recht für ihre Schüler, wie sie jetzt sind, hat zugestanden werden können. Hat sie es verdient in mehr als vierzigjähriger Arbeit, hat die heutige Bildung ihrer Schüler für Universitätsstudien ausreichend erscheinen können, warum sollte die größere Zahl von Schülern, welche von diesem Recht keinen Gebrauch machen will, um ein Jahr länger auf der Schulbank zurückgehalten werden!

Jetzt, wo das Gesetz den jungen Mann mit 21 Jahren mündig spricht, sollte man in der That darauf ausgehen, bis zu diesem Zeitpunkt auch seine wissenschaftliche Vorbildung zu Ende zu bringen. Es sollte die Regel sein, mit 18 Jahren zur Universität, mit 21 Jahren von der Universität. Ein majorenner Student hat für uns eine contradictio in adjecto. Er bedürfte dazu gewiß nur des Verzichts auf eine Reihe von Uebungen, welche die Schulen selbst erst für nothwendig erklärt haben, obgleich sie nur die Species, nicht das Genus der Ausbildung betreffen; gemeint sind natürlich vor allem die Extemporaleübungen.

Vor allem aber — und um nicht viele unserer besten Freunde gleich im Jahresanfang zu erzürnen, lassen wir jenen Gedanken ganz fallen — vor allem käme den Gymnasien und den Realschulen 1. Ordnung die erwünschte Hülfe, wenn ihnen in den untern Classen die große Zahl der Schüler abgenommen werden könnte, welche zu

Digitized by Google

einer wissenschaftlichen Ausbildung weder fähig noch willig sind, und darum sprechen wir auf's Neue den Wunsch aus, daß die Realschule ohne Latein, die wahre siebenjährige höhere Bürgerschule neben dem Gymnasium und neben der Realschule 1. Ordnung überall die rechte Pflege und Förderung fände. Der vorjährige Unterrichtsgesetzentwurf forderte für alle Realschulen 1. Ordnung wie für die Gymnasien eine zweijährige Tertia. Möchte der diesjährige davon abstehen und statt der Parallelcötus in den untern Classen an den großen Schulen die Einrichtung einer höhern Bürgerschule ohne Latein fordern.

Langbein.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

Die Schutzflehenden des Aeschylus nebst Einleitung und Commentar von Johannes Oberdick. Berlin. Verlag von J. Guttentag. 1869. (201 S.)

Die uns vorliegende Ausgabe der Schutzflehenden ist aus der Schule von Westphal und Roßbach hervorgegangen, die uns ja schon manche tüchtige Monographie zum Aeschylus gebracht hat, wie die quaestiones grammaticae Aeschyleae von Burgard (Breslauer Doctordissertation 1861) und Försters Abhandlung de attractionis usu Aeschyleo Breslau 1866. Manche Emendationen gehen auf Westphal selbst oder seine Schüler zurück, welche im Jahre 58 zu einem Aeschyluskränzchen vereinigt waren.

In der Einleitung giebt der Herausgeber einen kurzen Ueberblick über die trilogische Composition des Stückes, bespricht dann die Zeit der Abfassung und die Fragen hinsichtlich des Chors und der Form des Stückes; im wesentlichen stimmt er mit Kruse überein. Ueber die Handschriften geht Oberdick mit wenigen Worten hinweg, erörtert dann aber ausführlich den Ursprung der Scholien, indem er, wie schon in früheren Abhandlungen, der Meinung entgegentritt, daß die außerhalb des Mediceus vorhandenen Scholien durchaus nur auf den Scholien des Mediceus beruhen, und beide auf dieselbe ältere Scholiensammlung zurückführt. Den einzigen Unterschied sieht er darin, daß die Scholien des Mediceus ein kürzerer Auszug sind und im ganzen weniger durch die oft absurden und kindischen Bemerkungen der Byzantiner entstellt sind. An den Scholien der ersten Verse der

Digitized by Google

Septem wird dann gezeigt, wie sich die alten Scholien mit Hülfe der neuen verbessern lassen. Schon Frey (de scholiis Mediceis 1857) hat es durch die Vergleichung des Hesychius und die Analogie der Scholien zum Sophocles wahrscheinlich gemacht, daß die Scholien zum Aeschylus auf Didymus zurückgehen. Oberdick weist im einzelnen nach, daß auch manche Bemerkungen des Aristophanes von Byzanz in die Scholien zum Aeschylus übergegangen sind und auch Manches auf Aristarch hinweist, doch bemerkt er mit Recht, daß deshalb diese Grammatiker nicht besondere Commentare zu Aeschylus geschrieben zu haben brauchen. Daß aber Didymus die Scholien zusammengestellt habe, wird im Einzelnen durch bündige Beweise begründet. Daneben aber giebt es eine zweite Schicht der Scholien, welche jüngern Ursprungs ist und theilweise von einem Gegner des Didymus herrührt. Diese sind zum Theil mit *τὸ ἑξῆς* eingeleitet und erklären lediglich die Structur. Oberdick schreibt sie einem zweiten Grammatiker zu, der wahrscheinlich zur Zeit des Nero lebte. Stammen aber die mit *τὸ ἑξῆς* eingeleiteten Scholien sämmtlich von einem Gegner des Didymus her? Das behauptet Oberdick, wie dem Referenten schien, mit zu großer Zuversicht. Es können ja auch drei Schichten von Scholien zu Grunde liegen. Der Herausgeber sieht in den Scholien ein sehr gutes Hilfsmittel der Kritik und ist der Ansicht, daß sie häufig auf bessere Lesarten zurückgehen als unsere Handschriften bieten. Dies sucht er an mehreren Stellen anderer Stücke nachzuweisen. Doch ist es immer eine mißliche Sache, aus dem Schweigen der Scholiasten über eine Lesart auf deren Nichtvorhandensein zu schließen oder mit Hülfe ihrer Paraphrasen eine ursprüngliche Lesart herzustellen. Die Scholiasten halfen sich an solchen Stellen, die keinen Sinn gaben, so gut sie konnten, indem sie hinsetzten, was der Zusammenhang zu fordern schien, und wenn sie mit ihrer Weisheit nicht weiter konnten, hatten sie einen Schwall von Worten bereit. Das gilt von Stellen wie Sept. 763 *μεταξὺ δ' ἀλκὰ δι' ὀλίγου τείνει πύργος ἐν εὔρει*, wo Oberdick dem Scholiasten die Lesart *ἀνείργων* für *ἐν εὔρει* zuschreibt wegen seiner Paraphrase *μεταξὺ δὲ ἡμῶν δι' ὀλίγου ἐστὶν ἡ τῶν πολεμίων δύναμις τῆς ἡμετέρας καὶ τὸ διάστημα ὁ πύργος δι' εἴργων ἐστίν.* Hier hat der Scholiast ebenso wenig *ἀνείργων* wie in der anderen Stelle der Sept. V. 394 *εἴργεται*. Dort haben die Handschriften

ἵππος χαλινῶν ὡς κατασθμοίνων μένει
ὅστις βοὴν σάλπιγγος ὁρμαίνει μένων.

dazu das Scholion des Mediceus: *οὕτως ἀσθμαίνει καὶ σπεύδει ὡς καὶ ἵππος πολεμιστὴς σάλπιγγος ἀκούων καὶ ἐπιθυμῶν πολέμου εἴργεται* (*πολέμου, ὅτε εἴργεται* schol. A.) *πρὸς τοῦ ἐπιβάτου.* Deshalb schrieb Frey (de schol. Med. pag. 9): *ὅστις βοὴν σάλπιγγος εἴργεται κλύων* was, wie Weil bemerkt, heißen würde, das Roß wird am Hören verhindert. Eine genaue Besprechung der von Oberdick mit Hülfe der Scholien geänderten Stellen anderer Stücke würde die Grenzen dieser Anzeige überschreiten; es wird genügen, die Stellen der Schutzflehenden in's Auge zu fassen, bei welchen dieses Mittel der Emendation von dem Herausgeber angewandt ist.

In dem ersten Chorlied, wo von der Macht des Zeus die Rede ist, heißt es:

θᾶσσον ἄνω φρόνημά πως
αὐτόθεν ἐξέπραξεν ἔμ-
πας ἑδράνων ἀφ' ἁγνῶν.

Hier vermißt der Herausgeber ein Objekt zu *ἐξέπραξεν*, während ihm *ἔμπας* äußerst bedenklich erscheint. Da nun das Scholion ein Objekt *σκοπὸν* giebt, so setzt der Herausgeber *βουλᾶς* an die Stelle von *ἔμπας*. Aber vor einer Aenderung schützt, wie Referent meint, genugsam die Stelle der Sept. 840.

ἐξέπραξεν οὐδ' ἀπεῖπε
πατρόθεν εὐκταία φάτις.

Was in der letzteren Stelle *οὐδ' ἀπεῖπεν* bezeichnet, ist hier durch *ἔμπας* bezeichnet, was Döderlein im homerischen Glossar auf *ἔμπεδον* zurückführt.

Und wenn V. 86 der Herausgeber den Danaos sagen läßt:

ἀλλ' εἴτ' ἀπήμων εἴτε καὶ τεθυμένος
ἡμῖν ξὺν ὁρμῇ τόνδ' ἐπόρνυται στόλον

anstatt des Handschriftlichen *ὠμῇ ξὺν ὁρμῇ*, so scheint uns diese Aenderung durch die Bemerkung des Scholiasten wenig begründet, denn seine Worte *τὸν πρὸς ἡμᾶς στόλον μετὰ ὁρμῆς ποιεῖται* sind bloß eine Erklärung von *τόνδ' ἐπόρνυται στόλον.* Und nicht sicherer scheint der Schluß, welchen der Herausgeber V. 192 aus den Worten des Scholiasten macht.

Der Mediceus bietet die Worte:

ἀλλ' ὡς τάχιστα βᾶτε καὶ λευκοστεφεῖς
ἱκτηρίας ἀγάλματ' αἰδοίου Διὸς

Digitized by Goog

σεμνῖς ἔχουσαι διὰ χερῶν συνωνύμων
. . . . . .
ξένους ἀμείβεσθ᾽.

Dazu das Scholion: ὅ ἐστιν, ἀντέχεσθε τῇ δεξιᾷ τῶν ἀγαλμάτων, τῇ ἀριστερᾷ τοὺς κλάδους κατέχουσαι; deshalb ſchreibt Oberdick ἄγαλμά τ᾽ und ändert εὐωνύμων in ὀρθωνύμων. Aber wenn das letzte Wort des dritten Verſes ganz fehlte, ſo würde ſich aus der Bemerkung des Scholiaſten ebenſo gut auf den Begriff rechts, als den Begriff links ſchließen laſſen, in letzterem Falle natürlich ἀγάλματα als Appoſition zu ἰκτηρίας gefaßt. Das handſchriftliche συνωνύμων kann aber eben ſowohl aus εὐωνύμων entſtanden ſein, als durch eine Interpretation des in dieſem Zuſammenhange wunderlichen ὀρθωνύμων. Offenbar verderbt iſt die Stelle in der Rede des Danaos V. 716:

καὶ πρῷρα πρόσθεν ὄμμασιν βλέπουσ᾽ ὁδόν,
οἴακος ἰθυντῆρος ὑστάτου νεώς
ἄγαν καλῶς κλύουσα, τὼς ἂν οὐ φίλη.

Aber aus den Worten des Scholiaſten οὕτως δὲ ἡμῖν, κλύουσα τοῦ οἴακος, οὐ φίλη ἐστὶν ergiebt ſich noch nicht, daß derſelbe einen Namen im Dativ zu φίλη las, wovon ἡμῖν die Paraphraſe iſt. Doch mag immerhin τως durch ein übergeſchriebenes οὕτως in den Text eingedrungen ſein. Vielleicht ſtand ἀθροῦσιν οὐ φίλη — aber der Scholiaſt las wohl nur was wir auch leſen. Beiläufig eine Bemerkung zur Interpretation, welche in den Commentaren fehlt. Die Worte πρόσθεν ὄμμασιν βλέπουσ᾽ ὁδὸν ſind nicht als bloß metaphoriſcher Ausdruck oder etymologiſcher Wunſch aufzufaſſen, wie Stanley ſie anſah, indem er bemerkte, respicit etymologiam vocis πρῷρα quasi πρόορα. Man muß ſich vielmehr erinnern, daß auf dem Vordertheil des Schiffes, dem ἀκροστόλιον der πρωράτης ſaß, der durch ein Loch guckte, um das Fahrwaſſer zu beobachten, weil dieſelben immer nahe an den Küſten hinſchifften. Um das Loch herum war aber gewöhnlich das Bild eines Auges gemalt. Daraus pflegte Schömann in ſeinen Vorleſungen zu Ariſtophanes Acharnern*) zu erinnern, mit

*) Aristoph. Acharn. v. 95:
ἦ πρὸς τῶν θεῶν, ἄνθρωπε, ναύφρακτον βλέπεις;
ἦ περὶ ἄκραν καμπτὸν νεώσοικον σκοπεῖς;
ἄσκωμ᾽ ἔχεις που περὶ τὸν ὀφθαλμὸν κάτω.

Digitized by Google

Verweisung auf Scheffer de militia navali IV., 6, p. 302 und Jacobs zum Philostratus S. 124. Siehe auch Schömann zum Agis S. 77.

Die Musterung der mit Hülfe der Scholien verbesserten Stellen gab bis dahin kein günstiges Resultat. Daß aber auch aus dem Hesychius für die Textkritik nicht viel zu gewinnen ist, hat Kiehl durch viele vergebliche Mühe eingesehen (S. Kiehl's Aeschylea 1850), nachdem er zuerst die selteneren Worte des Prometheus verglichen hatte und dann das umgekehrte Verfahren eingeschlagen hatte. Da er kein Resultat davon sah, so stand er bei dem Wort *ἐξαίσια* davon ab. An manchen Stellen der Schutzflehenden haben aber die Scholien wirklich bessere Lesarten. So las der Scholiast V. 897 *εἰ γὰρ σὺν παλάμαις ὅλοιοι* anstatt *δυσπαλάμως*, wie Heimsöth erkannte, und mit Recht hat der Herausgeber diese Lesart aufgenommen.

Lassen wir denn die Scholien bei Seite und sehen wir, wie der Herausgeber auf andere Weise die Kritik und Interpretation des Stückes gefördert hat. Die Schutzflehenden gehören zu den am schwersten verdorbenen Stücken der griechischen Tragödie, besonders in den melischen Partien, weshalb Referent nicht dem Urtheile des Herausgebers beitreten möchte, daß kein Stück so geeignet ist wie dieses, um in das Studium und die Kritik des Dichters einzuführen. Dazu ist der Prometheus weit mehr zu empfehlen. Schütz hat sich zuerst das Verdienst erworben, das Stück lesbar zu machen. Eine methodische Kritik wandte zuerst Hermann an; grade die Bearbeitung dieses Stückes hatte Hermann kurz vor seinem Tode vollendet, während über die übrigen später von Moritz Haupt aus Hermanns Nachlasse herausgegebenen Stücke nicht ein gleich günstiges Geschick waltete. In neuerer Zeit sind die Schutzflehenden theils in Monographien, theils in Ausgaben vielfach bearbeitet; es erschienen 1) Hartungs Danaiden. Leipzig, 1854. 2) Paley, Aeschylus. London 1855. 3) Ignaz Schwerdt, Hiketiden. Berlin 1858. 4) Kruse, die Hiketiden mit deutscher Uebersetzung und Commentar. Stralsund 1861. 5) Weil, Supplices Gießen 1866.

Die uns vorliegende Ausgabe läßt, was sorgsame Benutzung der vorhandenen Hülfsmittel betrifft, nichts zu wünschen übrig; nur ein und das andre hätte wohl angeführt werden können, wie V. 715 die Wellauer-Hartung'sche Lesart *κατερρῑνωμένους* für *κατερρῑνημένους*, wo wir auch eine Belehrung über Benutzung und Etymologie von *κατερρῑνημένος* erwartet hätten in einer Ausgabe, welche Bemerkungen wie zu V. 15 nicht verschmäht. („Ueberhaupt ist bei Ortsnamen

Digitized by Google

der bloße Accusativ auf die Frage „wohin" bei Dichtern gewöhnlich. Krüger 46, 1, 1.")

Der Herausgeber geht nicht an den Schwierigkeiten vorüber, wenn er es auch verschmäht, in der Scene zwischen dem Chore und dem Herold neue Luftschlösser aufzubauen, und sich mit der Andeutung begnügt, daß diese Partieen vermuthlich ägyptische Worte enthalten hätten. Eine Stelle, an der die bisherigen Emendationsversuche wenig befriedigen, sind die Worte des Danaos an seine Töchter V. 996.

ὑμᾶς δ' ἐπαινῶ μὴ καταισχύνειν ἐμέ
ὥραν ἐχούσας τήνδ' ἐπίστρεπτον βροτοῖς·
τέρειν' ὀπώρα δ' εὐφύλακτος οὐδαμῶς.
θῆρες δὲ κηραίνουσι καὶ βροτοὶ τιμήν
καὶ κνώδαλα πτεροῦντα καὶ πεδοστιβῆ
καρπώματα στάζοντα κηρύσσει Κύπρις
καλωρα κωλυουσαν θως μεν $\overset{\text{ειν}}{\text{ην}}$ *ἐρῶ*
καὶ παρθένων χλιδαῖσιν etc.

Hier nimmt Oberdick *θῆρες* gegen Hermann in Schutz, indem er diesen Ausdruck auf die gottentsprossenen sagenhaften Gestalten der Vorzeit bezieht, die halb Mensch halb Thier waren, wie die Sphinx, Centauren, Satyrn u. s. w.. Darauf bezieht er auch die Worte, welche Apollo in den Eumeniden an die Furien richtet (V. 70).

αἷς οὐ μίγνυται
θεῶν τις οὐδ' ἄνθρωπος οὐδὲ θήρ ποτε.

Die Worte *καὶ βροτοὶ τιμὴν* ändert der Herausgeber in *νιν βροτῶν δίκην* (*νιν* mit Hermann). Die folgenden schwerverderbten Worte von *καρπώματα* an rückt er vor *τέρειν' ὀπώρα* mit der Aenderung *ἕλωρα κωλύουσα δ' ὡς μένειν Ἔρῳ καρπώματα στάζοντα κηρύσσει Κύπρις*. In deutscher Uebersetzung lautet nun die Stelle:

Euch heiß ich nun, mir zu bereiten keine Schmach,
Die ihr im Alter steht, das nur die Männer lockt,
Sie, die den Raub verhindert, Kypris auch befiehlt,
Daß nur der Liebe bleib' bewahrt die reiche Frucht.
Gar schwer zu hüten freilich ist die zarte Frucht;
Nach Menschenart verderben sie die Thiere auch,
Vierfüß'ge Ungeheuer und geflügelte.

Vor den früheren Emendationsversuchen empfiehlt sich diese Behandlung der Stelle im Allgemeinen durch angemessenen Sinn und verhältnißmäßige Leichtigkeit der Aenderung, wenn auch die Aenderung

Digitized by Google

in *βροτῶν δίκην* in beiden Beziehungen Bedenken erregt und der Dativ *Ἔρῳ* durch Eine Stelle der Odyssee und eine verderbte Glosse des Hesychius noch nicht genugsam gesichert erscheint. Dazu kommt, daß der Raub und die Liebe in keinem rechten Gegensatz stehen, denn der Raub wird ja eben durch die heimliche Liebe hervorgerufen.

Die Behandlung dieser Stelle, bei der sich der Kritiker mit dem Spruche trösten kann: In magnis voluisse sat est, ladet uns dazu ein, auch bei anderen Stellen der Art, die uns noch immer Skrupel machen, uns bei dem Herausgeber Rath zu holen. Also zu Vers 443, wo die Handschriften uns unverständliche Worte bieten! Der König Pelasgos im inneren Kampfe darüber, wie er sich gegen die Schutzflehenden benehmen soll, sagt:

καὶ χρήμασι μὲν ἐκ δόμων πορθουμένων —
ἄτην γε μείζω καὶ μέγ' ἐμπλήσας γόμον —
γένοιτ' ἂν ἄλλα κτησίου Διὸς χάριν
καὶ γλῶσσα τοξεύσασα μὴ τὰ καίρια
γένοιτο μύθου μῦθος ἂν θελκτήριος
ἀλγεινὰ θυμοῦ κάρτα κινητήρια.

So der Mediceus mit *χρημάτων* anstatt *χρήμασι* am Rande, der Scholiast aber hatte eine andere Lesart, wenn er schrieb *τοῦ Διὸς ἐμπιμπλῶντος καὶ γεμίζοντος ἄτης τὸν γόμον*, wie Hartung erkannte. Oberdick folgt Hermann in der Umstellung von V. 444 und 445, sieht dann mit Burgard *ἄτην* als corrumpirt an und setzt an dessen Stelle *σκάφην*, also *σκάφην γεμίζειν καὶ μέγ' ἐμπλῆσαι γόμου*. Warum aber nicht lieber *ἀκάτην*, was der handschriftlichen Lesart noch näher kommt? Also der Sinn:

Ward aus dem Fahrzeug auch die reiche Last gestürzt,
Mag andres Gut verleihn der Schätzewalter Zeus,
Das Schiff zu füllen und zu thürmen hoch mit Last.

Wenn Oberdick *δόμος* ohne weiteres als Schiff auffaßt, so scheint dies durch V. 135 *λινοζύγαφής τε δόμος ἅλα στέγων δορός* noch nicht genug gesichert, selbst nicht durch Ag. 1011 *οὐκ ἔδυ πρόπας δόμος πημονᾶς γέμων ἄγαν*. Dort geht, wie Hermann bemerkt, *δόμος* auf das vorhergehende *πότμος εὐθυπορῶν ἀνδρὸς* zurück; van Heusde vergleicht *ὄλωλεν οἶκος* Alc. 414. Phoen. 624 *ἐρρέτω πρόπας δόμος* Med. 114. Doch läßt sich Oberdicks Vorschlag auch ohne diese Bedeutung von *δόμος* halten. Sehr ansprechend aber erscheint dem Referenten im Folgenden die Aenderung von *μύθου* in *μίθους* wie auch V. 149 in dem Gebete des Chors an die Artemis

Digitized by Google

geſchrieben wird *ἀδμὴς ἀδμῆτας ῥύσιος γενέσθω* anſtatt des handſchriftlichen *ἀδμήτας ἀδμήτα*, wodurch Hermann's Zuſatz in der Strophe unnöthig wird. Daß aber der Scholiaſt an der zweiten Stelle auch ſo geleſen hat, folgt noch nicht aus ſeiner Periphraſe *ἀντὶ τοῦ ῥυσιάσθω ἡ παρθένος ἡμᾶς τὰς παρθένους*.

Eine andere Stelle, welche der Heilung harrt, ſind die Worte des Chors V. 402:

ἀμφοτέροις ὁμαίμων τάδ' ἐπισκοπεῖ
Ζεὺς ἑτερορρεπής, νέμων εἰκότως
ἄδικα μὲν κακοῖς ὅσια δ' ἐννόμοις.
τί τῶν δ' ἐξ ἴσου ῥεπομένων μεταλ-
γεῖς τὸ δίκαιον ἔρξαι;

Hier läßt der Herausgeber den Text ungeändert und begnügt ſich mit der Erklärung von Schütz: malis iniustitiae, iustis autem sanctitatis praemia. Ein ſolcher Sinn wird allerdings verlangt — wie kann er aber in den Worten liegen? Hier führt zunächſt die Gegenſtrophe auf eine andere Interpunktion. Dort heißt es:

μή τί ποτ' οὖν γενοίμαν ὑποχείριος
κάρτεσιν ἀρσένων. ὕπαστρον δέ τοι
μῆχαρ ὁρίζομαι etc.

Demgemäß iſt in der Gegenſtrophe hinter *ἑτερορρεπὴς* ſtärker zu interpungiren und *νέμων* auf den angeredeten König zu beziehen, mit Tilgung des Punktums hinter *ἐννόμοις*. Für *ἄδικα* iſt zu ſchreiben *ἄνδικα*, mit genauer Reſponſion und *δέ* vor *ἐννόμοις* iſt in *τε* zu ändern. Was mit den Worten *ὅσια τ' ἐννόμοις* geſchehen muß, kann zweifelhaft erſcheinen, vielleicht ſtand urſprünglich:

ἄνδικα μὲν κακοῖς, δίκῃ τ' ἔμμονοις.

Ueber die Verbindung von *μὲν* und *τε* handelt Burgard de legibus quibus in fabulis Aeschyleis enuntiata vincta sint p. 18. Ueber *τε* bei *δίκα* genügt es an Stellen zu erinnern wie Prom. 927 *ὅσον τότ' ἄρχειν καὶ τὸ δουλεύειν δίκα.*

Wenden wir uns zu einer anderen Stelle, wo der Herausgeber es nicht für nöthig gefunden hat zu ändern. In dem Bericht des Danaos an ſeine Töchter über den Erfolg ſeiner Unterhandlungen mit den Argivern ſchreibt Oberdick: (V. 983.)

καί μου τὰ μὲν πραχθέντα πρὸς τοὺς ἐγγενεῖς
φίλους πικρῶς ἤκουσαν αὐτανεψίοις·
ἐμοὶ δ' ὀπαδοὺς τούσδε καὶ δορυσσόους
ἔταξαν, ὡς ἔχοιμι τίμων γέρας.

Digitized by Google

Aber die Entgegensetzung von *μου* und *ἐμοὶ* geht denn doch nicht an, namentlich bei dieser nachdrücklichen Stellung zu Anfang des Satzes, wo auch in den Prädikaten kein Gegensatz hervortritt. Burgard suchte den Fehler in dem ersten *καὶ μου*, aber der Mediceus leitet darauf den Fehler im Anfang des dritten Verses zu suchen. Wir lesen nämlich in dieser Handschrift *ἐμοὺ δ'ὀπαδούς*, aus *ἐμοὺς δ'* entstanden, die Aenderung *ἐμοὶ* rührt erst von Schütz her. Wir nehmen daher an, daß ursprünglich ein Accusativ dastand, wahrscheinlich *ἐσμοὺς δ'ὀπαδούς* entsprechend dem *ἐσμὸν Λιγοπτογενῆ* in V. 31.

Wenn an dieser Stelle die Wiederholung desselben Wortes von Oberdick ebensowenig beanstandet ist, als von den früheren Herausgebern, so hat dagegen in einer Stelle des ersten Chorlieds derselbe Fehler den Sinn für Jedermann unverständlich gemacht. Die Handschriften gebeu V. 144.

θέλουσα δ'αὖ θέλουσαν ἀ-
γνὰ μ'ἐπιδέτω Διὸς κόρα,
ἔχουσα σέμν' ἐνώπι' ἀσφαλὲς
παντὶ δὲ σθένουσι διω-
γμοῖσι δ'ἀσφαλέας
ἀδμήτας ἀδμήτα
ξύσιος γενέσθω.

Die Verbesserungsvorschläge welche sowohl *ἀσφαλές* als *ἀσφαλέας* wegschaffen lassen es unerklärt, wie diese Dittographie entstanden ist. Kruse und Weil behielten das erste *ἀσφαλές* bei, ersterer mit der Uebersetzung „Schau reines Kind des Zeus, auf mich von der Hallen festem Thron herab", letzterer mit der Aenderung von *ἔχουσα* in *ἐχουσαν*, indem er *ἐνώπια* durch venerandam quam prae se ferunt ramorum speciem erklärt. Der editor Gothanus der Eumeniden gab eine Conjectur, welche den Ursprung der handschriftlichen Worte auf *παντὶ δὲ σθένει δὶ ἀγμούς τε καὶ διασφάγας* zurückführte. Oberdick beseitigt die Dittographie, ohne sie genügend erklären zu können. Er schreibt:

ἔχουσα τέρμ' ἐπόψιον·
σφοδρῶς δὲ παντὶ τέ σθένει
διωγμοῖς προσβαλοῦσ'
ἀδμὴς ἀδμῆτας
ξύσιος γενέσθω.

Eine andere sinnlose Stelle finden wir im ersten Chorliede V. 95, wo von der Macht des Zeus die Rede ist:

Digitized by Google

ἰάπτει δ' ἐλπίδων
ἀφ' ὑψιπύργων πανώλεις βροτούς,
βίαν δ' οὔτιν' ἐξοπλίζει
τὰν ἄποινοι δαιμονίων.

Hier hatte schon Auratus *οὔτιν'* in *οὔτις* verwandelt. Im Anschluß hieran schreibt Oberdick mit Westphal im Aeschyluskränzchen im folgenden *τὰν ἄπονον δαιμονίαν.* Das verbum *ἐξοπλίζειν* hat zwar gewöhnlich die Bedeutung von „waffnen, rüsten" aber auch wie Appian B. C. II, 28 von „entwaffnen" grade wie *ἐξαιτέω* gewöhnlich herausfordern, zurückfordern, aber auch bei Plut. Pericl. 32. „durch bitten abwenden" heißt. So erhalten wir mit geringer Aenderung angemessenen Sinn.

Einen neuen Weg schlägt der Herausgeber in dem dritten Stasimon V. 781. ein. Hier haben die Handschriften die sinnlosen Worte: *τὸ πᾶν δ' ἄφαντος ἀμπετήσαις δόσως κόνις ἄτερθεν πτερύγων ὀλοίμαν.* Die früheren Herausgeber vermutheten in *ἀμπετήσαις* ein Adjectivum; Oberdick sieht darin den Rest einer Verbalform und schreibt demnach *τὸ πᾶν δ' ἀφάντως ἀμπετασθείην ὅπως*
κόνις ἄτερ τε πτερύγων ὀροίμαν

Der Zweck einer Anzeige kann ja nicht sein die Lectüre eines Buches überflüssig zu machen; wir wollen uns damit begnügen auf ein und die andere Emendation hinzuweisen, welche sich durch ihre Leichtigkeit und die Angemessenheit des gewonnenen Sinnes empfiehlt. Da bietet besonders die Parodos eine Anzahl guter Emendationen. V. 29. sq. liest Oberdick.

ὦ πόλις, ὦ γῆ καὶ λευκὸν ὕδωρ,
ὕπατοί τε θεοὶ καὶ βαρύτιμοι
χθόνιοι θήκας κατέχοντες,
καὶ Ζεὺς σωτὴρ τρίτος, οἰκοφύλαξ
ὁσίων ἀνδρῶν,
δέξαιθ' ἱκέτην θηλυγενῆ στόλον
αἰδοίῳ πνεύματι χώρα.

Oberdick ändert das handschriftliche *χώρας* in *χώρα* und braucht demnach *δέξαιτ'* nicht mit Heath und Hermann in *δέξασθ'* zu ändern. Wenn die *θεοὶ χθόνιοι* aufgerufen würden die Jungfrauen aufzunehmen, so wäre dies ein Wunsch übler Vorbedeutung, und dies mag, wie Oberdick bemerkt, der Hauptgrund gewesen sein, weshalb Hermann *βαρύτιμοι* in *βαθύτιμοι* änderte. Wenn der Paroemiakus, wie Weil erkannte, durch den vor *θηλυγενῆ* eingeschobenen Artikel

Digitized by Google

verloren gegangen war, ſo konnte leicht, um den Hiat zu heben, der Nominativ *χώρα* in den Genetiv verwandelt werden.

V. 13. lieſt der Herausgeber mit Meffert:

ἰὴ, ἰὴ, ἰηλέμοισιν ἐμπρεπὴς
ζῶσα γόοις με τιμῶ

mit Vergleichung von Soph. El. 1187. *ὁρᾶν σε πολλοῖς ἐμπρέπουσαν ἄλγεσιν.* Choeph. 11. *τίς ποθ' ἥδ' ὁμήγυρις στείχει γυναικῶν φάρεσι μελαγχίμοις πρέπουσα;* Die Handſchriften haben *ἐμπρέπῃ*, was man gewöhnlich mit Turnebus in *ἐμπρεπῆ* änderte. — In dem Klagerufe des Chors V. 125 *ἰὼ ἰὼ ἰὼ δυσάγκριτοι πόνοι· ποῖ τόδε κῦμ' ἀπάξει;* ſchlug Weſtphal dem Zuſammenhange gemäß *πόροι* vor, V. 167 lieſt eben derſelbe *καὶ τοτ' οὐ δικαίοις Ζεὺς ἐπεύξεται λόγοις*, anſtatt des handſchriftlichen *ἐνεύξεται.* In der Ermahnung des Danaos an ſeine Töchter V. 198 lieſt Oberdick mit leichter Aenderung: *τὸ μὴ μάταιον δ' ἐκ μετώπων σωφρόνων, ἴτω προσέρπον ὄμματος παρ' ἡσύχου.* Die Handſchriften haben an der Stelle von *προσέρπον προσώπων.* Um der metriſchen Reſponſion willen lieſt Oberdick V. 576 *δύα δ' ἀπημάντῳ σθένει καὶ Διὸς περιπνοίαις παύεται*, anſtatt *καὶ θείαις ἐπιπνοίαις.* Die Antiſtrophe hat *φυσιζόου γ' ἔρνος τόδε Ζηνός ἐστιν ἀληθῶς.* Im Folgenden lieſt Oberdick *λαβοῦσα δ' ἕρμα Δίου ἀψεγεῖ λόγῳ* anſtatt *ἀψευδεῖ λόγῳ.*

Daß ein Herausgeber in den Schutzflehenden bis dahin nicht wahrgenommene Schäden entdeckt, iſt bei einem von der ſo Kritik durchgearbeiteten Stücke nicht wohl zu erwarten; aber nicht ſelten folgt der Herausgeber den von Anderen zuerſt entdeckten Spuren der Corruptel und heilt dieſelbe dann auf eine neue Weiſe, wie in dem erſten Staſimon V. 547.

ἰάπτει δ' Ἀσίδος δὶ αἴας ἀντ. β'.
μηλοβότου Φρυγίας διαμπάξ·
πείρει δὲ Τεύθραντος ἄστυ Μυσῶν
Μαιονίας γύαλα.
καὶ δὶ ὀρῶν Κιλίκων,
παμφύλων τε διορνυμένα
γᾶς ποταμοὺς ἀενάους
καὶ βαθύπλουτον χθόνα καὶ τὰν Ἀφροδίτας πολύπυρον αἶαν.
Ἰκνεῖται δ' εἰσικνουμένου βέλει στρ.γ'
βουκόλου πτερόεντος sq.

Hier erkannten Hartung und Burgard, daß ein verbum finitum

Digitized by Goo

fehlt, aber ihre Verſuche daſſelbe herzuſtellen waren nicht glücklich, wie Oberdick im einzelnen nachweiſt. Burgard ließ die Antiſtrophe β′ unverändert und ſetzte bloß hinter *αἶαν* ein Komma, indem er das folgende *ἱκνεῖται δ'* als Apodoſis faßte, wogegen Oberdick bemerkt, daß wir unmöglich hie ſo Str. γ′ mit Antiſtrophe β′ verbinden können. In Strophe β′ durchirrt Jo Europa, während in der Antiſtrophe β′ ihre Irrfahrten durch Aſien und in Strophe γ′ ihre Ankunft in Aegypten geſchildert wird. Am Ende einer jeden Strophe muß alſo ein Punkt ſtehen, da jede ein abgeſchloſſenes Ganze bildet. Daher finden wir auch in Strophe γ′ denſelben Anfang *ἱκνεῖται δ'* wie in Antiſtrophe β *ἰάπτει*. Oberdick weiſt nun darauf hin, daß der Artikel *τὰν*, wie Hermann ſtatt *τὰς* ſchreibt, ſehr verdächtig iſt, da derſelbe bloß hier geſetzt iſt, während die übrigen Ländernamen ohne Artikel ſtehen. Daher ſtreicht er ihn mit Hartung und erkennt in *ΑΚΑΙΤΑC* ein *ΑΛΑΤΑΙΔ, ἀλᾶται δ'*, indem er für die tranſitive Bedeutung „durchirren" Eur. Hel. 532 *πορθμοὺς δ' ἀλᾶσθαι μυρίους* vergleicht. So bildet der Participialſatz *διορνυμένα* die Protaſis, worauf *ἀλᾶται δ'* als Apodoſis folgt. Hartung ſchreibt *χθόν' ἔκελσ' εἰς*, wogegen Oberdick bemerkt, daß abgeſehen von der Gewaltſamkeit der Aenderung das Verbum *κέλλω* hier durchaus unpaſſend iſt. Im Vorhergehenden ſetzt der Herausgeber *Μαιονίας γύαλα* an die Stelle von *λύγιά τε γύαλα* nach der Gloſſe des Heſychius *Μαιονία· ἡ Λυδία*.

Eine ſchöne Conjectur eines Mitglieds des früheren philologiſchen Vereins zu Breslau wird uns zu V. 598 geboten. Die Worte des Chors

πάρεστι δ' ἔργον ὡς ἔπος
σπεῦσαι τί τῶν δούλιος φέρει φρήν

werden geändert in *τί τῶνδ' οὐ Διὸς φέρει φρήν;* während man allgemein mit Auratus das ſinnloſe *δούλιος* in *βούλιος* änderte und *τι* mit den Handſchriften als indefinitum faßte, wovon dann der Genetiv *τῶν* abhängig iſt. Dann iſt nur Haaſes von Förſter mitgetheilte Erklärung (de attract. usu Aesch. p. 19) zuläſſig, praesens est factum ut dictum, quorum aliquid maturare fert eius animus, denn von einer Attraction kann hier nicht die Rede ſein.

Noch eine beträchtliche Anzahl von Verbeſſerungen bietet uns Oberdicks Ausgabe; gegen den durch die Aenderungen gewonnenen Sinn weiß Referent nichts Weſentliches zu erinnern, doch wird man die diplomatiſche Wahrſcheinlichkeit öfter vermiſſen, wie wenn V. 675 *κεδνοὺς* für *ἄλλους* in den Text geſetzt wird oder V. 527 *πιθοῦ τε*

Digitized by Google

καὶ μ' ἀνόρθου anstatt *πιθοῦ τε καὶ γενέσθω*. Doch ist es richtig, daß die Concinnität des Strophenbaues eine Interpunktion hinter *γενέσθω* erfordert, wie sie die Antistrophe bietet. Dann liegt aber näher *πιθοῦ τε καὶ μελέσθω*. Manche Aenderung scheint unnöthig wie V. 753 das handschriftliche *εἰ σοί τε καὶ θεοῖσιν ἐχθαιρόιατο* durch die Stelle aus Homer Il. 22, 41 *σχέθλιος εἴτε θεοῖσι φίλος τόσσόνδε γένοιτο, ὅσσον ἐμοί* genugsam gesichert erscheint, sowie durch die von Weil verglichene Stelle des Philoctet V. 390 *ὁ δ' Ατρείδας στυγῶν ἐμοί θ' ὁμοίως καὶ θεοῖς εἴη φίλος*. Oberdick setzt in den Text *εἰ θεοῖσι καὶ θεαῖσι*; wenn zu ändern ist, würde Referent lieber schreiben *εἰ Ζηνὶ καὶ θεοῖσιν*.

Ehe wir Abschied nehmen von Herrn Oberdicks Ausgabe, wollen wir noch auf eine evident richtige Umstellung hinweisen. Die Strophe δ' im ersten Stasimon lautet nach Westphal:

εἰ θείη θεὸς εὖ παναλη-
θῶς· Διὸς ἵμερος οὐκ
εὐθήρατος ἐτύχθη·
δαυλοὶ γὰρ πραπίδων
δάσκιοί τε τεί-
νουσι πόροι κατιδεῖν ἄφραστοι.

In der Gegenstrophe:

πίπτει δ' ἀσφαλὲς οὐδ' ἐπὶ νώ-
τῳ, κορυφᾷ Διὸς εἰ
κρανθῇ πρᾶγμα τέλειον.
πάντα τοι φλεγέθει
κἀν σκότῳ μελαί-
νᾳ τετύχᾳ μερόπεσσι λαοῖς·

In den Handschriften stehen die Worte von *πάντα τοι* an in der Strophe hinter *ἐτύχθη* und umgekehrt die mit *γὰρ* eingeleiteten Worte in der Antistrophe hinter *τέλειον*.

Ebenso überzeugend ist die V. 1052 vorgenommene Umstellung. Westphal (Prolegomena zu Aesch. Tragödien S. 25.) vertheilt die Worte unter Halbchöre der Danaiden und der Dienerinnen:

Α. ὁ μέγας Ζεὺς ἀπαλέξαι
γάμον Αἰγυπτογενῆ μοι.
Β. τὸ μὲν ἂν βέλτατον εἴη·
Γ. σὺ δὲ θέλγοις ἂν ἄθελκτον.
Α. σὺ δὲ γ' οὐκ οἶσθα τὸ μέλλον.

Digitized by Google

Oberdick setzt die Worte *σὺ δὲ θέλγοις ἂν ἄθελκτον* hinter die beiden ersten Verse, indem er bemerkt: „Hierauf sollen jene antworten *τὸ μὲν ἂν βέλτατον εἴη*. Dieses können sie aber nicht gesagt haben, da sie ihre Herrinnen zur weisen Mäßigung und zur Unterwerfung unter des Zeus Willen ermahnen." Freilich kann man mit Westphal den dritten Vers dem 2. Halbchor der Danaiden in den Mund legen, aber dagegen spricht die Antistrophe, wo uns die Reihenfolge *Α. Γ. Β. Δ.* begegnet.

Die Ausgabe des Herrn Oberdick ist vorwiegend kritisch, doch wird das Studium derselben auch für die Exegese nicht unfruchtbar sein. Schließlich empfehlen wir die Ausgabe insbesondere solchen Philologen, welche sich zum ersten Male mit den Supplices bekannt machen wollen, wenn wir auch die Supplices nicht als Einleitung in das Studium des Dichters überhaupt empfehlen möchten.

Druck und äußere Ausstattung machen der Verlagshandlung alle Ehre; im Commentar finden sich häufige Druckfehler, die nur zum Theil im Druckfehlerverzeichniß berichtigt sind, darunter zum Theil Fehler störender Art, wie S. 182 *αὐτανεψίους* anstatt *αὐτανεψίους* und S. 132 *γε μείζων* anstatt *γεμίζων*,; weiterhin „denn daß der Text *ἄτης γεμίζων καὶ μέγ' ἐμπλήσας γόμον* unmöglich richtig sein kann, liegt auf der Hand", wo es heißen muß *ἄτην — γόμου*.

Greifenberg i. Pomm. Ludw. Schmidt.

Philosophische Propädeutik. Gedrängte Darstellung der philosophischen Probleme, der Logik, der Psychologie. Leitfaden für Vorträge und Studien auf Gymnasien und Universitäten. Von Dr. K. V. Stoy, Professor an der Universität Heidelberg. Erste Abtheilung: die philosophischen Probleme und die Logik. Leipzig, W. Engelmann. 1869. XII und 55 S.

„Vorliegender Leitfaden will an seinem bescheidenen Theile der Anbahnung philosophischer Studien, der Erweiterung der philosophischen Interessen dienen, indem er in derjenigen Zeit, welche für die Bildung der Lebensansicht entscheidend ist, in den letzten Jahren der Gymnasialzeit oder im ersten academischen Studienjahre als Führer in das Heiligthum der Philosophie sich darbietet. Ohne Führer einzutreten ist schwierig und so wird von Vielen das Eintreten entweder gar nicht versucht oder nicht mit Erfolg durchgeführt. Eine philosophische Propädeutik will verhüten, daß nicht planlos irgend eine philosophische Disciplin um dem leidigen Buchstaben des Gesetzes zu genügen und ohne Beziehung auf das Ganze der philosophischen Lebensanschauung

Digitized by Google

intereſſelosgetrieben und bei erſter Gelegenheit fallen gelaſſen wird. Dieſelbe will ferner denjenigen, welche nur mit einem Theil des Syſtems ſich zu beſchäftigen im Stande ſind, wenigſtens die Ausſicht auf das Geſammtgebiet, welches der Königin der Wiſſenſchaften gehört, eröffnen." „Der Standpunkt, auf welchem der Leitfaden ſteht, ſollte nicht verläugnet werden. Obſchon derſelbe von aller Parteitendenz ſich fern hält und eine möglichſt objectiv gehaltene Aufzeigung der in der Geſchichte der Philoſophie hervorgetretenen Probleme beabſichtigt, ſo iſt es doch immer der Geiſt Herbarts, unter deſſen Einfluß das Princip der Darſtellung und die Methode der Bearbeitung ſich ſtellt. Daß ſomit unſre Propädeutik der ſtrengſten philoſophiſchen Schule der Gegenwart angehört, das wird bei den Kundigen ihren didaktiſchen Werth nicht beeinträchtigen; daß dieſelbe ſo zugleich einen Einblick in das Syſtem jenes großen Denkers gewährt, das werden auch die Fernſtehenden nicht verkennen dürfen".

Den vorſtehenden Worten der Vorrede, durch welche Plan und Tendenz des vorliegenden Werks hinreichend geſchildert iſt, hat Ref. nur Weniges und Anerkennendes hinzuzufügen. Ihm ſcheint das Buch weniger geeignet zu ſein dem Schul- als dem academiſchen Unterricht zu Grunde gelegt zu werden; hält man ſich freilich für berechtigt und verpflichtet, ſchon auf der Schule den philoſophiſchen Unterricht im Sinne eines beſtimmten Syſtems zu ertheilen und dem Schüler eine vorläufige Ueberſicht über das Syſtem zu verſchaffen, ſo wird es auch für den Unterricht auf dem Gymnaſium ein ausgezeichnetes Hülfsmittel abgeben. Was dem Buche ſeinen eigenthümlichen und zwar einen hohen Werth verleiht, iſt die wunderbare Präciſion und Klarheit der Darſtellung, die Kunſt, mit welcher der Verfaſſer die Hauptpunkte der Unterſuchung kurz, aber dabei mit größter Beſtimmtheit und Deutlichkeit hervorzuheben verſtanden hat. Es wird daher dem Schüler eine vortreffliche Hülfe ſein, das, was ihm der Unterricht dargeboten hat, zu einer wohl gegliederten, in allen ihren Theilen wohl zuſammenhängenden Vorſtellungsmaſſe zu verarbeiten.

Die erſte Abtheilung enthält außer der Darſtellung der philoſophiſchen Probleme und einer encyclopädiſchen Ueberſicht der philoſophiſchen Wiſſenſchaften, die Logik in verhältnißmäßig ausführlicherer wenn auch immer noch ſehr kurzer und gedrängter Darſtellung. Dieſ kann Ref. auch für den Schulunterricht unbedingt empfehlen. Die zweite Abtheilung, welche die Pſychologie enthalten wird, wird hoffentlich nicht zu lange auf ſich warten laſſen. Ballauff.

1. Die Physik auf Grundlage der Erfahrung von Dr. Alb. Mousson, Professor an der schweizerischen polytechnischen Schule. Erster Band: Allgemeine und Molecular-Physik. Mit 270 eingedruckten Figuren. Zweite umgearbeitete und vermehrte Auflage. Zürich. Druck und Verlag von Friedrich Schultheß. 1871. — 8. S. VIII. und 391.

Von der vorliegenden Physik auf Grundlage der Erfahrung erschien 1858 die erste Abtheilung: Physik der Materie; 1860 von der zweiten Abtheilung „Physik des Aethers" der erste Theil: Die Lehre von der Wärme und vom Lichte; 1868 von der zweiten Abtheilung der zweite Theil: Die Lehren von dem Magnetismus, der Electricität und dem Galvanismus.

Referent hat das Werk bereits beim Erscheinen der ersten Abtheilung (Pädag. Rev. 1858. Bd. 48. S. 382 ff.) freudig begrüßt und nach dem Erscheinen der letzten Abtheilung nochmals (Pädag. Arch. 1869. Bd. 11. S. 210 ff) das ganze Werk als ein kleines Repertorium bezeichnet und besonders hervorgehoben, daß das Bestreben zu scheiden und zu ordnen auf jeder Seite hervortrete, daß das Thatsächliche, das auf experimentellem Wege gewonnene, mit großer Sorgfalt zusammengestellt und das Geschichtliche in den wesentlichsten Zügen angedeutet sei.

Das Werk hat sich, wie vorauszusehen war, allgemeine und wohl verdiente Anerkennung erworben.

Die zweite, umgearbeitete und vermehrte Auflage zunächst der ersten Abtheilung, welche jetzt als Erster Band: Allgemeine und Molecular-Physik bezeichnet ist, zeigt durchweg, wie der Herr Verfasser um die Vervollkommnung seines Werks eifrig bemüht ist. Nicht der äußere größere Umfang — um 100 Seiten mehr — spricht hierfür, da dieser zum Theil dadurch herbeigeführt ist, daß die früher in besonderen Tafeln zusammengestellten Figuren in den Text aufgenommen sind, sondern vielmehr die Aufnahme des seit dem ersten Erscheinen des Werks in der Wissenschaft Neugewonnenen — z. B. Grahams Untersuchungen — und ferner die Einrichtung, daß die beiden Stufen des physikalischen Studiums, die mehr elementare und die auf höherer Rechnung beruhende, dadurch besser auseinander gehalten worden sind, daß die Artikel der letzteren Art durch ein * bezeichnet sind, so daß die nicht bezeichneten Artikel einen zusammenhängenden elementaren Cursus darstellen. Dies in mancher Beziehung für ein und dasselbe Buch schwierig durchzuführende Unternehmen ist dem Herrn Verfasser sehr glücklich gelungen. Sicher wird dadurch das Werk einen noch größeren Kreis von Freunden gewinnen. Zu diesen Vor-

Digitized by Google

zügen der neuen Bearbeitung kommt außerdem, daß den einzelnen Artikeln und Abschnitten eine nähere Quellenangabe beigefügt ist, was gewiß nach vielen Seiten hin höchst willkommen sein wird.

Möge der Herr Verfasser bald den nächsten Abschnitt folgen lassen. Namentlich in der Lehre von der Wärme ist eine so rege Thätigkeit seit dem Abschluß der ersten Ausgabe bekundet worden, daß eine Bearbeitung, wie sie nach dem Vorgange des vorliegenden ersten Bandes und ebenso nach der Behandlung der Lehren von dem Magnetismus, der Electricität und dem Galvanismus zu erwarten steht, nicht nur erwünscht sein muß, sondern geradezu einem Bedürfnisse abhelfen wird.

Der Verlagsbuchhandlung gebührt volle Anerkennung für die neue Ausstattung des Werkes, durch welche die Benutzung so wesentlich erleichtert wird.

---

2. Lehrbuch der Physik und Mechanik für Real- und höhere Bürgerschulen, Gewerbeschulen und Seminarien von Dr. Georg Krebs, Oberlehrer an der höhern Bürgerschule zu Wiesbaden. Mit 317 Holzschnitten und 2 lithographirten Tafeln. Wiesbaden. L. W. Kreidel's Verlag. 1870. 8. S. XII. und 247.

Das vorliegende Lehrbuch der Physik und Mechanik hat mit dem in demselben Verlage erschienenen Lehrbuche der Physik für Realanstalten und Gymnasien sowie zum Selbstunterricht von Herrn Dr. Greiß am Realgymnasium zu Wiesbaden das Eigenthümliche, den Abschnitt „Mechanik" an das Ende zu stellen. Es scheint also, als ob man in Wiesbaden diese Anordnung in der That als eine unumgänglich nothwendige anerkennt, wiewohl derselben pädagogische Rücksichten entgegenstehen, wie Referent bei Besprechung des Greiß'schen Werkes hervorgehoben hat. Freilich mag es sich empfehlen, daß an der höhern Bürgerschule derselbe Gang befolgt wird, der an der höheren Lehranstalt desselben Ortes beliebt ist; ob dadurch aber dem Buche ein weiterer Kreis sich öffnen werde, scheint sehr zweifelhaft. Wir heben hier in Bezug auf die Stellung der Mechanik hervor, daß bereits im 1. Abschnitte c. „besondere Eigenschaften der festen, flüssigen und gasförmigen Körper" vielfache Beziehungen zur Mechanik, namentlich bei der Handhabung der Apparate, vorkommen, z. B. S. 22. Kurbel, Pumpenschwengel; daß dasselbe im 2. Abschnitte die Abtheilung e „Dampfmaschine" betrifft, 2c.

Dessen ungeachtet scheint der Herr Verfasser auf einen weiteren

Digitized by Google

Kreis der Benutzung seines Buches gerechnet zu haben. Leider muß jedoch Referent in dieser Hinsicht auf einen Widerspruch zwischen Titel und Vorwort aufmerksam machen.

Nach dem Vorworte ist das vorliegende Lehrbuch der Physik und Mechanik zunächst dazu bestimmt, dem Unterrichte in höheren Lehranstalten zweiter Ordnung zu Grunde gelegt zu werden, auch verspricht der Herr Verfasser nur die Lehren der Physik, welche dem jugendlichen Alter der Schüler (13—17 Jahr) zugänglich und für Wissenschaft und Leben besonders bedeutsam sind, zu behandeln. Nach dem Titel könnte man verführt werden, das Buch auch für Realschulen erster Ordnung geeignet zu halten, was jedoch nicht zutreffend ist. Ebenso treten gegründete Bedenken den Gewerbeschulen gegenüber auf. Es ist z. B. in dem V. Abschnitte von dem Magnetismus (S. 117—124) zwar von Declination und Inclination das Wesentlichste beigebracht, aber von der Intensität findet sich nichts; ebenso behandelt der 4. Abschnitt „vom Lichte" (S. 85—117) nur a) die Verbreitung, b) die Reflexion, c) die Brechung des Lichtes und d) das Auge und optische Instrumente, wobei die doppelte Brechung nur in §. 119 kurz angedeutet ist, während man sich nach der Polarisation und Inflexion vergeblich umsieht. In einem Lehrbuche für Realschulen erster Ordnung und für Gewerbeschulen (hier schon wegen des Saccharometers) dürfen diese Gegenstände nicht übergangen werden.

Der Titel scheint hiernach für das Buch nicht bezeichnend gewählt zu sein.

Sehen wir nun das Buch an mit Rücksicht auf die Unterrichtsanstalten, welche nach Wegfall der Realschulen erster Ordnung und Gewerbeschulen übrig bleiben, so ist allerdings die getroffene Auswahl zu billigen und ebenso die Durchführung der Inductionsmethode anzuerkennen; aber Referent muß leider bemerken, daß namentlich in dem ersten Abschnitte Schärfe im Ausdrucke vermißt wird.

In §. 3 wird nicht zwischen physikalischer und chemischer Theilbarkeit unterschieden. Da es chemisch-theilbare Atome giebt, so ist es ungenau allgemein zu sagen, Atome seien nicht weiter theilbar.

In §. 6 begegnen wir wieder der unvollständigen Definition des Gewichtes. Ebenda (S. 4) sollte es nicht heißen „schwerer", sondern „wiegt mehr".

In §. 7 bei der Undurchdringlichkeit fehlen die Worte: „zu gleicher Zeit".

Digitized by Google

In §. 9 ist neben der Cohäsion (Cohäsionskraft) die Expansion (Expansivkraft) nicht erwähnt.

§. 12 enthält eine ungenaue Erklärung der Begriffe „hart" und „weich".

Den §. 17 müßten wir ganz abdrucken lassen, um schon hier den Satz recht augenfällig zu machen: „Nur in sehr großer Hitze kann der Wasserdampf als unsichtbare Luftart existiren."

In §. 26 klingt es so, als ob Otto v. Guerike die Hahnluftpumpe erfunden hätte.

In §. 65 steht, daß bei dem Daniell'schen Hygrometer der Aether in der vergoldeten Kugel zu sieden anfange. (?)

Solcher Stellen giebt es noch manche; wir müssen aber noch auf einige andere Stellen hinweisen.

In §. 18 findet sich ein ganz falsches Experiment. Man soll nämlich einen leeren Kautschuckballon einfach aufblasen. Der Ballon ist schwerer geworden. Folglich hat die Luft ein meßbares Gewicht. — Natürlich ist er schwerer geworden, d. h. er wiegt mehr, aber weil man feuchte Luft eingeblasen hat.

Auf S. 28 ist der Hergang in der Schiebelampe falsch erklärt. Es heißt da „der Ausfluß hört auf, weil keine Luft mehr durch a eindringen kann". — Die Sache ist gerade umgekehrt, denn erst muß Oel herausfallen, wenn Luft eindringen soll.

S. 15 heißt es: „Interessant ist es, den Druck zu berechnen, welchen die Luft auf den menschlichen Körper ausübt." Die gegebene Auseinandersetzung ist allerdings „höchst interessant."

Daß die Ventile der Wasserpumpe sich nicht durch ihr eignes Gewicht zu rechter Zeit schließen, sondern durch den Druck des darüberstehenden Wassers, findet man auf S. 25 ebenfalls.

Die späteren Abschnitte sind besser, wie sie auch weniger Druckfehler enthalten. Störend ist S. 27 2 Z. v. u. Dochte statt Drahte. Andere Fehler sind wohl Setzfehler, z. B. S. 13 Athmosphäre; S. 16 Barmeterstand; S. 55 hygroskopisch statt hygroskopisch.

Der Verlagshandlung gebührt sonst für die Ausführung Anerkennung, namentlich verdienen die beiden lithographirten Tafeln, von denen Fig. 69 die Watt'sche Dampfmaschine und Fig. 72 die Lokomotive darstellt, eine solche.

H. Emsmann.

Digitized by Google

IV. Pädagogiſche Zeitung.

A. Chronik der Schulen.

Preußen. [Die Zulaſſung der Realſchulabiturienten zu den Studien in der philoſophiſchen Facultät], über die wir oben geſprochen haben, iſt im folgenden Reſcript des Miniſters au die K. Prov.-Schul-Collegien verfügt.

Berlin, den 7. Dezember 1870.

Zur Vorbereitung für die Univerſitätsſtudien ſind vorzugsweiſe die Gymnaſien beſtimmt. Auf ein bei einer Realſchule erworbenes Maturitäts-Zeugniß iſt bis jetzt die Zulaſſung zu den Univerſitätsſtudien wie bei denjenigen, welche lediglich zur Erwerbung einer allgemeinen höhern Bildung die Univerſität zu beſuchen wünſchen, nur unter beſchränkenden Formen geſtattet. Die Immatriculation darf nur auf ein beſtimmtes Zeitmaaß erfolgen und die Matrikel der betreffenden Studirenden muß mit einer beſonders vorgeſchriebenen Bemerkung verſehen werden. Zu ihrer Inſcription iſt bei der philoſophiſchen Facultät ein eigenes Album zu benutzen; ſie werden nicht für ein beſtimmtes Facultätsfach inſcribirt und haben die Erklärung abzugeben, daß ſie eine Anſtellung im eigentlichen gelehrten Staats- und Kirchendienſt nicht beabſichtigen. Auf vielſeitige in dieſer Beziehung ausgeſprochene Wünſche, ſowie in Berückſichtigung der darüber von den Univerſitäts-Facultäten abgegebenen Gutachten will ich die gedachten Beſchränkungen inſoweit aufheben, daß hinfort die Realſchulen erſter Ordnung berechtigt ſein ſollen, ihre Schüler, welche ordnungsmäßig ein Zeugniß der Reife erlangt haben, auch zur Univerſität zu entlaſſen, und daß ein ſolches Zeugniß in Beziehung auf die Immatriculation und auf die demnächſtige Inſcription bei der philoſophiſchen Facultät dieſelbe Gültigkeit hat, wie die Gymnaſialzeugniſſe der Reife. Dagegen iſt die Inſcription bei den übrigen Facultäten auf Grund eines ſolchen Zeugniſſes nach wie vor nicht geſtattet.

Was die ſpäteren Staatsprüfungen betrifft, ſo werden von jetzt an Schulamtskandidaten, welche eine Realſchule erſter Ordnung beſucht und nach Erlangung eines von derſelben ertheilten Zeugniſſes der Reife ein akademiſches Triennium abſolvirt haben, zum Examen pro facultate docendi in den Fächern der Mathematik, der Naturwiſſenſchaften und der neueren Sprachen, jedoch mit der Beſchränkung der Anſtellungsfähigkeit auf Real- und höhere Bürgerſchulen, ohne vorgängige beſondere Genehmigung zugelaſſen werden.

Bei der Anſtellung von Lehrern der neueren Sprachen auch an Real- und höheren Bürgerſchulen wird das Königliche Provinzial-Schul-Collegium indeſſen nicht unberückſichtigt laſſen, daß die umfaſſendere Sprachenkenntniß und beſonders die gründlichere grammatiſche Durchbildung, welche das Gymnaſium gewährt, denjenigen einen Vorzug giebt, die ein Gymnaſium beſucht haben.

Ich beauftrage das Königliche Provinzial-Schul-Collegium, die Directoren der Realſchulen erſter Ordnung Seines Reſſorts von obiger Berechtigung als einer Modification und Ergänzung des Reglements vom 6. October 1859 in Kenntniß zu ſetzen.

Der Miniſter der geiſtlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten.
gez. von Mühler.

Digitized by Google

— Halle. [Ueber die Vorbildung zu naturwissenschaftlichen Studien] hat sich in der Sitzung des „Naturwissenschaftlichen Vereins für Sachsen und Thüringen“ vom 14. Dezember 1870 Herr Professor Dr. Giebel sehr entschieden für die Realschulbildung ausgesprochen. Folgendes Referat finden wir in der Halleschen Zeitung.

In der Sitzung vom 14. December spricht sich Hr. Prof. Giebel über die neueste Ministerial-Verfügung aus, welche unsere Realschüler zu akademischen Studien, im Besondern zu dem der Mathematik und Naturwissenschaften berechtigt. Daß viele Schulmänner und Universitätsfakultäten sich gegen diese Berechtigung erklärten, konnte nicht überraschen, da dieselben ihre eigene Bildung nur den classischen Sprachen verdanken, von den Naturwissenschaften aber die wenigen Naturforscher darunter ausgenommen nur eine höchst oberflächliche oder gar keine Kenntniß haben. Auch ihre Berufung auf die bisherigen Leistungen des naturwissenschaftlichen Unterrichtes rechtfertigt das verdammende Urtheil nicht, da die Gymnasien denselben in kaum beachtenswerther Weise berücksichtigen, die Realschulen seither mit zu geringem Aufwande an Zeit, Hilfsmitteln und Lehrkräften pflegen, so daß ihre Abiturienten ihr naturgeschichtliches Wissen höchstens dem Quartaner-Latein, ihr chemisches und physikalisches nur dem Tertianer-Latein gleich stellen können. Während der reife Primaner schon befähigt ist unvorbereitet den lateinischen und griechischen Unterricht in der Tertia zu halten, und seine philologischen Universitätsstudien bei solcher Vorbereitung gründlich verfolgen kann, beginnt der Lehrer der Naturwissenschaften seine akademischen Studien meist sogar ohne die elementaren Vorkenntnisse und soll nun in 4 Jahren eine gründliche Bildung in sämmtlichen Naturwissenschaften sich erwerben, deren einzelne für sich doch einen größern Umfang haben als die Wissenschaft vom ganzen klassischen Alterthume. Bei dieser Unmöglichkeit beschränkt er sich auf das eingehende Studium von ein, höchstens zwei Fächern und kann selbstverständlich dann die übrigen später als Unterrichtsmaterial nicht so frei und vortheilhaft beherrschen wie der Philologe sein Griechisch und Lateinisch. Gegen die Herabsetzung der allgemeinen geistigen Bildung unserer Realschüler wies Redner auf den auffälligen Rückschritt derselben bei den Gymnasiasten seit etwa 20 Jahren hin und führte als Beleg des geringen wissenschaftlichen Strebens an, daß z. B. allgemein naturwissenschaftliche Vorträge gar nicht mehr wie früher von Mitgliedern anderer Fakultäten besucht würden, daß ferner die Mehrzahl der nicht-philologischen Studirenden meist schon wenige Jahre nach dem Abiturienten-Examen nicht mehr befähigt sei eine lateinische Disputation zu halten, also ihr Bildungsmaterial verloren hätten und demgemäß die durch dasselbe erzielte allgemeine geistige Bildung auch keine gründliche sein könne. Der flache Materialismus, welcher im Organismus nichts weiter als einen physikalisch-chemischen Apparat zu erkennen vermag, die Träumereien des Darvinismus, die oberflächliche Specieskrämerei, die leichten Spielereien mit dem Mikroskope und den Experimenten, all diese Einseitigkeiten, welche in der neuesten Zeit auf dem naturwissenschaftlichen Gebiete die Herrschaft sich anmaßen, haben nach des Redners Ansicht in erster Linie in der ungenügenden wissenschaftlichen Vorbildung unserer Gymnasien ihren Grund. Von den Lobrednern dieser wird den Realschulabiturienten eine unzureichende allgemeine Bildung vorgeworfen, wogegen nach des Redners Erfahrung die ihm näher bekannt gewordenen Studirenden mit Realschulbildung gerade durch die weite Ausdehnung ihrer akademischen Studien, ihre allgemeinen wissenschaftlichen Bestrebungen neben einer erfolgreichen gründlichen speciellen Fachbildung den begab-

Digitized by

leſten und tüchtigſten mit Gymnaſialbildung mindeſtens ſich gleichſtellten und Vorzügliches leiſteten. Nachdem noch auf den Unterrichtsplan unſerer Realſchulen hingewieſen, insbeſondere die Vielſeitigkeit in demſelben als nachtheilig verurtheilt worden, ſprach Redner ſchließlich die Hoffnung aus, daß trotz der Schattenſeiten dieſes Unterrichts die Realſchulen in Folge der neuen Miniſterial-Verfügung gründlich gebildete und tüchtige Lehrer für die Mathematik und Naturwiſſenſchaften liefern und die naturwiſſenſchaftliche Forſchung wie die Verbreitung naturwiſſenſchaftlicher Bildung überhaupt in erfreulicher Weiſe fördern würden.

Baden. Karlsruhe. [Permanente Ausſtellung landwirthſchaftlicher Lehrmittel.]

Am 1. Juli v. J. wurde zu Karlsruhe eine permanente Ausſtellung landwirthſchaftlicher Lehrmittel eröffnet. Sie hat den Zweck, eine fortlaufende Ueberſicht über die beſten Lehr- und Unterrichtsmittel, welche dem Unterricht in den Grund- und Fachwiſſenſchaften der Gewerbe, des Landbaues im weiteſten Sinne des Wortes, ſowie der Entwickelung dieſer Wiſſenſchaften ſelbſt dienen, zu bieten; und zugleich eine Auskunftsſtelle zu ſein für ſolche Perſonen, welche der Lehrmittel bedürfen oder ſolche fertigen.

Anfragen jeder Art, Beſorgungen von Lehrmitteln, Zuſammenſtellung von ſolchen je nach dem Bildungsgrad der Schüler, Prüfung neuer Apparate ꝛc. wird jederzeit ſchnell erledigt und koſtenfrei vermittelt.

Demnach wird die Ausſtellung allmählig folgende Gruppen von Gegenſtänden umfaſſen:

1. Modelle, Zeichnungen und ſonſtige graphiſche Darſtellungen für den Unterricht in der Mathematik.
2. Modelle, Zeichnungen, ſonſtige graphiſche Darſtellungen für den Unterricht in der Kryſtallographie, Mineralogie, Geognoſie und Verſteinerungen.
3. Präparate, Modelle, Zeichnungen, ſonſtige graphiſche Darſtellungen, Sammlungen für den Unterricht in der Zoologie, Anatomie und Phyſiologie der landwirthſchaftlichen Hausthiere, ferner in der Botanik, Pflanzen-Anatomie und Phyſiologie, ſowie Pflanzenkrankheiten.
4. Modelle, Apparate, Zeichnungen, ſonſtige graphiſche Darſtellungen für den Unterricht in der Phyſik und Meteorologie.
5. Präparate, Apparate, Modelle, Zeichnungen, ſonſtige graphiſche Darſtellungen für den Unterricht in der Chemie und ihrer Anwendung in der Landwirthſchaft.
6. Modelle und Zeichnungen von landwirthſchaftlichen Geräthen, Werkzeugen und Maſchinen, von landwirthſchaftlichen Bau- und Meliorations-Anlagen.
   NB. Unter „Landwirthſchaft“ ſind hier alle Zweige des landwirthſchaftlichen Gewerbes verſtanden.
7. Zeichnungen, Modelle u. ſ. w. zur Veranſchaulichung der rationellen Grundſätze der landwirthſchaftlichen Thierzucht und der Thierheilkunde, einſchließlich der Apparate zur Wägung und zur Meſſung thieriſcher Produkte (wie Waagen, Milch-, Woll-Meſſer ꝛc.)
8. Collectionen von Erzeugniſſen des landwirthſchaftlichen Pflanzenbaues (im weiteſten Sinne des Wortes) und der Thierzucht, ſoweit ſolche Erz[illegible]verbes als Unterrichtsmittel dienen können. [illegible]. en phil.

9. Formulare und graphische Darstellungen zur Veranschaulichung cultur- und entwickelungsstatistischer Erhebungen, sowie zur Beförderung des Unterrichts in der landwirthschaftlichen Taxations- und Buchhaltungslehre.

(Auch Lehrmittel aus dem Gebiete der Erdkunde finden Aufnahme.)

Die Leitung des Unternehmens ist einem Curatorium, das Amt eines Custos ist dem Dr. Weigelt übertragen.

Das von allen dabei betheiligten Kreisen mit Eifer und Hingebung geförderte Unternehmen wird der Entwickelung derjenigen Gruppe von Gewerben, welcher es zunächst zu dienen bestimmt ist, aber auch der Belebung und Förderung des naturwissenschaftlichen Unterrichts überhaupt ersprießliche Dienste leisten und als ein drastisches und allgemein verständliches Culturbild reger und vielseitiger Theilnahme werth gehalten werden.

B. Programmenschau.

Preußen.

Universitäten und Akademien.

1870. **Berlin.** Index. lect. I. Zu Helladius.

— Festrede am 22. März von Ernst Curtius über die Gastfreundschaft.

— Festrede am 15. Oktober 1869 von Emil Du Bois-Reymond über Universitäts-Einrichtungen.

Göttingen, Index schol. I. Hermani Sauppi: Goethiana.

Königsberg, Index lect. I. L. Friedlaenderi recensio poetarum Statio Martiali Plinio juniori contemporaneorum.

— Natalicia. 22. Mart. Narrationes de vita et conversatione beatae Mariae virginis et de pueritia et adolescentia salvatoris ex codice Gissensi edidit Oscar Schade.

Marburg. Index lect. I. Leopoldi Schmidtii de tractandae syntaxis graecae ratione commentatio.

Berlin. Index lect. II. Zu Longinus.

— Festrede am 3. August von Emil Du Bois-Reymond, über den deutschen Krieg.

Bonn. Index schol. II. Frid. Heimsoethi commentatio de scaena in parte Eumenidum Aeschyli Atheniensi non mutata.

Königsberg. Index lect. II. L. Friedlaender de personis nonnullis a Statio commemoratis.

Braunsberg. Index lect. II. Frid. Michelis de Immanuelis Kantii libello, qui de mundi sensibilis et intelligibilis forma et principiis inscribitur.

Göttingen. Index schol. II. Herm. Sauppii commentatio de [illegible] critica in Flori bellis recte faciendo.

Die wes[illegible] **Greifswald.** Index schol. II. Guil. Studemund commentatio de Pestrebungen Plautina.

Digitized by Google

— Solemnia decennalia etc. Oeconomicorum quae Aristoteli vulgo tribuuntur libri primi vetusta translatio latina denuo edita a Franc. Susemihl.

Halle. Index schol. II. Henrici Keilii oratio.

Breslau. Index schol. II. Augusti Reifferscheidii Analecta Horatiana.

Münſter. Index schol. II. Josephus Rospatt eas res, quibus senatus Romanus cum Graecorum civitatibus primis temporibus congressus est, explicat.

Gymnaſien und Realſchulen.

Prov. Pommern.

1870. Gymnaſien. Anklam, Dir. Häckermann. Zur Kritik der Briefe Seneca's. Von Julius Bartſch.

Cöslin, Prof. Pitann. Chriſtian Fürchtegott Gellert als Moralphiloſoph und geiſtlicher Liederdichter. Von Dr. Reinthaler.

Colberg, G. u. R. I. Ordn. Dir. Schmieder, Dispoſitionen zu den drei Olynthiſchen Reden des Demoſthenes. Von Dir. Dr. P. Schmieder.

Dramburg, Dir. Queck. 1. Die Verfaſſungskämpfe Athens um das Jahr 600. Von H. Freyer. 2. Bericht über die Einweihung des neuen Schulhauſes nebſt den Reden des Prov. Schulraths Dr. Wehrmann und des Rectors.

Greiffenberg, Dir. Campe. Conjectaneen zu Plutarch. Von Dir. Dr. Campe.

Greifswald, G. u. R. I. Ordn. Dir. Kruſe. Der Ideengang des Buches Hiob. Von Prof. Dr. Bernh. Schmitz.

Neuſtettin, Dir. Lehmann. Zur Lehre vom Locativ bei Homer. Von Dr. H. Lehmann.

Pyritz, Dir. Zinzow. De Pomeranorum regione et gente auctore M. Petro Chelopoeo Pyricensi a. 1574. Pars II. Von Dir. Dr. Adolf Zinzow.

Stargard, Dir. Tauſcher. Der Streit um die Translation der Frankfurter Ordinari-Reichs-Deputation (1658—1661). Von Dr. Größler.

Stolp, Dir. Schütz. Vierzig Sonette von Giordano Bruno, überſetzt, erläutert und mit einer Einleitung verſehen von Fr. Matthias Koch.

Treptow a. R. Pror. Bredow. 1. Zur Würdigung einiger Citate im Ev. Matthäi. Von Erich Haupt. 2. Rede zur Feier des Geburtstages S. M. des Königs. Von Dr. Friedemann.

Putbus, Dir. Sorof. Ueberſicht der an den höheren Schulen in Norddeutſchland eingeführten hiſtoriſch-geographiſchen Bücher. Von Oberl. Dr. Ludwig Streit.

Stettin, Marienſtiftsg. Dir. Heidemann. 1. Ueber den Anfang der neuern Geſchichte. 2) Ueber die an den höhern Schulen in Anwendung kommenden Strafen. Von Dir. A. G. Heydemann.

Stralſund, Dir. Bormann. Aus der Geſchichte der deutſchen Bildung. Von Dr. Th. Reishaus.

Demmin, Progymnaſium. Dir. Schmeckebier. Uhland als Liederdichter. Von Oberlehrer Dr. Weichelt.

Realſchule. Stralſund, Dir. Brandt. Dissertation sur les verbes faillir et falloir (Fortſ. und Schluß) par Guillaume Backe, Dr. en phil.

Brandenburg.

1870. Gymnaſien. Berlin, 1. Louiſenſt. Dir. Kock. Michael Caſpar Lundorp, der Herausgeber der acta publica, ein deutſcher Publiciſt aus dem Anfange des 17. Jahrh. Von Dr. Ernſt Fiſcher.

— 2. Gr. Kloſter. Dir. Bonitz. Die deutſche Sprache und Orthographie als Unterrichtsobject in den unterſten Gymnaſialclaſſen. Von Dr. Wilmanns.

— 3. Köln. Dir. vac. Die älteſten Schiffsdarſtellungen auf antiken Münzen des K. Muſeums zu Berlin. Von Dr. Graſer.

— 4. Fr. Werd. Dir. Bonnell, 1. Beiträge zur Functionentheorie. Von Dr. Worpitzky. 2. Griechiſche Lieder, theils Uebertragung, theils Original. Von Prof. Dr. Richter.

— 5. Fr. G. und R., Dir. vac. 1. Gedächtnißrede für den am 12. Mai 1869 verſtorbenen Director Krech. Von Prof. A. Runge. 2. Statut für die Wittwenkaſſe des Fr. G. und der Realſchule. 3. Beiträge zur Kenntniß der homeriſchen Gleichniſſe. Von Oberl. Dr. Friedländer.

— 6. Sophien. Dir. Paul. Ueberſetzungen Sophokleiſcher Chorgeſänge. Von Oberl. Dr. Hoffmann.

Brandenburg. 1. Ritterakad. Dir. Köpke. Specimen lexici Euripidei, quo adverbia percensentur, quibus praepositionum more casus adjunguntur. Von Dr. Walter Berger.

— 2. Gymn. Dir. Imhof. Aus der Praxis des griechiſchen Unterrichts. Von Conr. R. Nagel.

Charlottenburg, Dir. F. Schultz. 1. Zur Geſchichte und Statiſtik der Anſtalt. 2. Zu Göthe's Iphigenie. Von Oberl. Dr. Köpke.

Cottbus, Dir. Purmann. Der Apollo von Belvedere. Von Dr. Edmund Beckenſtedt.

Cüſtrin, Dir. Hanow. Claudii Ptolomaei περὶ κριτηρίου καὶ ἡγεμονικοῦ libellus recens. Dr. Fr. Hanow.

Frankfurt a. O. Dir. Kock. Zenos Beweiſe gegen die Bewegung und ihre Widerlegungen. Von Eduard Wellmann.

Freienwalde, Dir. Kopp. J. Ch. Günthers Leben und Dichten. Von Dr. Guſtav Quedefeld.

Guben, Dir. Wagler. Iphigenie von Racine. Von Oberl. L. Michaelis.

Königsberg i. d. N., Dir. Rauck. Einige Probleme aus der Dynamik des Punktes. Von Dr. Carl Zeidler.

Landsberg, Dir. Kämpf. Die Harmonik des Ariſtoxenianers Kleonides. Von Oberl. Dr. Karl von Jan.

Luckau, Dir. Jahn. Vorwort zu einer ſpäter noch erſcheinenden lateiniſchen Elementargrammatik. Von Dr. Sanneg.

Prenzlau, Dir. Schmelzer. Leitfaden für den Unterricht in der Chemie auf hieſiger Realſchule, nach Dr. Rud. Arendts Methode und unter Zugrundelegung des Lehrbuchs der unorganiſchen Chemie deſſelben bearbeitet von Dr. J. G. Weiß.

Neu-Ruppin, Dir. Schwartz. Galliſche Zuſtände zu Cäſars Zeit. Von Franz Labarre.

Digitized by Google

Potsdam, Dir. **Frick**. De historica Xenophontis in institutione Cyri fide quid judicandum videatur. Von Ferd. **Seelmann**.

Sorau, Dir. **Liebaldt**. Zur Ilias. Von Dr. Hermann **Genz**.

Spandow, Dir. **Pfantſch**. De tragicorum Graecorum dialecto curae secundae. Scr. Dr. Carolus **Althaus**.

Wittſtock, Dir. **Schultze**. 1. Ueber Platons Euthyphron. Von Dir. Dr. Rud. **Schultze**. 2. Auszüge aus dem Grundlehrplan.

Züllichau, Dir. **Hanow**. Ueber Kants Lehre vom Gewiſſen. Von Johannes **Ließ**.

1870. Realſchulen. **Berlin**, 1. K. R. Dir. **Ranke**. Carl Otfried Müller. Ein Lebensbild. Von Dir. **Ranke**.

— 2. Fr. Werd. Gewerbſch. Dir. **Gallenkamp**. Der Unterricht in der franzöſiſchen Grammatik an der Realſchule. Verſuch zur Löſung der Realſchulfrage. Von Dr. **Bratuſchek**.

— 3. Luiſenſt. Gewerbſch. Dir. **Kern**. Sur quelques problèmes relatifs à la surface des ondes. Von Oberl. Dr. Emil **Lampe**.

— 4. Städt. höh. Bgſchule. Rector **Bertram**. Die Lage des Comitium und der Curia hostilia im Verhältniß zum Forum. Von Oberl. Dr. A. **Brecher**.

Brandenburg, Dir. **Riebe**. Ueber die Anpaſſung der Blätter der Waſſerpflanzen aus Medium. Von C. **Paul**.

Frankfurt a. O., Dir. **Laubert**. Die Anordnung des alten Teſtaments bei dem Apoſtel Paulus. Von Dr. Karl **Noack**.

Lübben, Dir. **Wagner**. Appréciation des tragédies romaines, de Corneille. Von Johannes **Hincke**.

Perleberg, Dir. **Laubert**. Das weibliche Ideal nach Homer. Fortſetzung. Von Oberl. Dr. **Dony**.

Potsdam, Dir. **Baumgardt**. Lehre von der Erfindung für Aufſätze in der erſten Claſſe höherer Schulen. Von Prof. Albert **Hamann**.

Croſſen, h. B. Rector **Petermann**. Die Liberei-Stiftung der Stadt Croſſen. Von Rector Dr. **Petermann**.

Fürſtenwalde, h. B. Rector **Jentzſch**. Unſre Zeitrechnung im Vergleich mit der der wichtigſten Culturvölker. Von Rector Dr. Hermann **Jentzſch**.

Neuſtadt-Eberswalde, h. B. Rector **Fiſcher**. 1. Chriſti ſieben Worte am Kreuz, eine Charfreitagsbetrachtung von Auguſt **Voigt**. 2. Bildende Kunſt und Zeichenunterricht. Von Julius **Thiele**.

Wriezen, h. B. Rector **Gentz**. Der Conflict zwiſchen Juden und Römern von ſeinen Anfängen bis zur Niederlage des Ceſtius Gallus 64 v. Chr. bis 66 nach Chr. Von Johannes **Lindenblatt**.

Provinz Preußen

1869 Gymnaſien. **Braunsberg**, Dir. **Braun**. De fide Polyaeno, Strategematum scriptori, habenda. Von Dr. **Malina**.

Culm, Dir. **Lozynski**. Einleitung zu Homers Ilias nebſt Vorbemerkungen zum griechiſchen Unterricht. Von Oberlehrer Dr. **Thomaszewski**.

Deutſch-Crone, Dir. **Lowinski**. De Euripidis Hecuba quid secundum Aristotelis praecepta statuendum sit. Von Julius **Löffler**.

Gumbinnen, Dir. Arnold. Literaturgeſchichtliche Aphorismen. Gellert als Volkslehrer. Von Prof. Dewiſcheit.

Hohenſtein, Dir. Töppen. Stiliſtiſche Bemerkungen aus Ciceros Briefen. Von Prof. Dr. Krauſe.

Inſterburg, Dir. Krah. Zur Theorie der elliptiſchen Funktionen. Von Dr. Karl Seegers.

Königsberg, Fr. G. Dir. Wagner. Die Therapeuten. Von Dr. Wilh. Clemens.

Konitz, Dir. Uppenkamp. Das erſte und das fünfte Buch der Tusculaniſchen Unterſuchungen zum Ueberſetzen ins Lateiniſche bearbeitet. Von Dir. Dr. Uppenkamp.

Lyck, Dir. Hampke. Ueber Centralismns, Föderalismus, Particularismus und Dualismus in der deutſchen Geſchichte. Von Dir. Dr. H. Hampke.

Marienwerder, Dir. Breiter. 1. Unbiassed Remarks on Shakspeare's Taming of the Shrew. Von Karl Gräſer. 2. Göthes Stellung zu den Naturwiſſenſchaften. Von Dr. Eduard Küntzer.

Memel, Dir. Düringer. Die äußere Politik des Cardinals Fleury. Von Dr. Paulſen.

Neuſtadt i. W., Dir. Seemann. Die Doldenpflanzen in der nächſten Umgebung von Neuſtadt. Ein Beitrag zur Flora Weſtpreußens. Von Barthel.

Raſtenburg, Dir. Techow. Ueber die Wahl des Berufs. Von Oberl. Dr. Schottmüller.

Röſſel, Dir. Frey. Anwendung der Trigonometrie in der Algebra. Von Oberl. Rautenberg.

Thorn, G. u. R. I. Ordn. Dir. Lehnerdt. De locis aliquot Sallustianis scr. Dr. Friedr. Gründel.

1869. Realſchulen. Königsberg, Burg, Dir. Schiefferdecker. Ueber Abhängigkeit geometriſcher Gebilde. Von W. Fuhrmann.

Wehlau, Dir. Friederici. Gottfried von Bouillon als deutſcher Reichsfürſt. Von Dr. Reichau.

Marienwerder, Rector v. d. Oelsnitz. Ueber Naturkräfte. Von Rector A. v. d. Oelsnitz.

Provinz Poſen.

1870. Gymnaſien. Gneſen, Dir. Methner. Ein kurzer Beitrag zur Litteratur der Physiognomes veteres. Von Fr. Ignaz Henrychowsky.

Inowraclaw, Dir. Günther. Ueber den Cimoniſchen Frieden. Von Theodor Quade.

Krotoſchin, Dir. Gladiſch. Explicatio metrica versuum nonnullorum Euripidis Bacchorum cum versione germanica metrica scripsit E. Jankowski.

Liſſa, Dir. Ziegler. Zur formalen Gliederung der altklaſſiſchen Komödie. Prolog (Fortſetzung). Von Oberlehrer Dr. Franz Neſemann.

Meſeritz, Dir. Polte. Die zu dem Gymnaſium zu Meſeritz gehörige Turnhalle und der Unterrichtsbetrieb in derſelben. Von Albert Kühn.

Poſen, Fr. W. G. Dir. Schaper. Ueber kretiſche Staatsverträge. Ein Beitrag zur griechiſchen Alterthumskunde. Von Dr. Heinrich Woretſch.

Rogaſen, Progymn. Rector Schäfer. De Cl. Claudiani poetae codice Vratislaviensi membranaceo saec. XII. vel XIII. quaestio cum indice variarum lectionum. Particula prior. Von Dr. Auguſt Degen.

1870. Realſchulen. Bromberg, Dir. Gerber. Ohne Abh.

Frauſtadt, Dir. Krüger. Der Nationalcharacter der Engländer. Von Dr. Knorr.

Poſen, Dir. Brennecke. Das hydroſtatiſche Paradoxon. Von Director Brennecke.

Rawicz, Dir. Rodowicz. Boſſuet und ſeine Stellung zur Univerſalgeſchichte. Von Dr. Carl Schuler.

Schleswig-Holſtein.

1870. Gymnaſien. Altona, Dir. Lucht. Beiträge zu den Elementen der antiken Rhythmik und der Grammatik. 1. Ueber die Annahme von Bruchzeiten unter 1 in der antiken Rhythmik. 2. Ueber die Begriffe des Nomens und des Verbums. Von Oberlehrer F. J. Kirchhoff.

Flensburg, Dir. Siefert. Ueber das Greiſenalter bei Homer. Von Oberlehrer W. Jungclauſſen.

Glückſtadt, Dir. Boſlbehr. Ueber die Gabe der Sprache im apoſtoliſchen Zeitalter. Von Landt.

Hadersleben, Dir. Jeſſen. Dr. J. Petersen de Horatio aliorum auctorum aemulo in epistola ad Pisones scribenda.

Huſum, Dir. Gidionſen. Ueber die Synonyme des Schlafs in der griechiſchen Sprache. Von Dr. J. G. Heinrich Schmidt.

Kiel, Dir. Riemeyer. Die erſten Regungen eines ſtaatsbürgerlichen und nationalen Bewußtſeins in Schleswig-Holſtein. Feſtrede von Subrector Janſen.

Meldorf, Dir. Kolſter. De Medeae versibus sedecim primis. Von Dir. W. H. Kolſter.

Ploen, Dir. vac. Ohne Abh.

Rendsburg, G. und R. 1. Ordn. Dir. Frandſen. De Plutarchi commentario in Hesiodi Opera. et Dies scr. E. Scheer.

Schleswig, Dir. Keck. Zur Kunde des griechiſchen Klimas. Von Prof. Dr. Mommſen.

1870. Realſchulen. Itzehoe, h. B. Rector Rüter. 1. Der Unterricht im Engliſchen auf Realſchulen von J. Rüter. 2. Das kleinſte n-eck um eine Ellipſe zu beſchreiben. Von H. Kühl.

Provinz Sachſen.

Gymnaſien. 1870. Burg, Dir. Winter. In nonnullos tragoediarum Sophoclearum locos lyricos observationes metricae et criticae. Scripsit Dr. K. Gräbner.

Eisleben, Dir. Schwalbe. 1869. Zur Methodik des griechiſchen Unterrichts. Von Dr. Rothe.

Digitized by Google

— 1870. Die Präpoſition ב als Bezeichnung des hebräiſchen Genitiv. Von Dr. Aug. Gräfenſtein.

Erfurt, Dir. Dietrich. Feier des 50jähr. Stiftungsfeſtes. 1. Prof. Buchholz: Ueber die homeriſche Naturanſchauung. 2. Oberl. Dr. Erwin Kaiſer: Formeln für die Berechnung einer Kometenbahn. 3. Oberlehrer Dr. Breyſig: Arati Genus. Alexander Hoppe: Ueber das griechiſche zweite Perfect. Volkmar Hölzer: De Pauli glossa, quae est sub verbo Satura. — Zur Geſchichte des K. G. in Erfurt: 1. Vorgeſchichte. Das Erfurter Rathsgymnaſium und ſeine Zuſtände im 19. Jahrhundert bis 1820. 2. Director Dr. Dietrich: Ueberſicht des K. Gymnaſium von 1820 bis Oſtern 1869. 3. Oberlehrer Dr. Rudolphi: Verzeichniß der Abiturienten des K. G. zu Erfurt in den Jahren 1820 bis 1870.

Halberſtadt, Dir. Schmid. Bemerkungen über Bau und Character der Horaziſchen Strophe. Von Dr. Weyſe.

Halle, 1. K. Pädagogium. Dir. Kramer. De ratione inter Xanthi Λυδιακά et Herodoti Lydiae historiam scripsit C. Hachtmann Dr. ph.

— 2. Lat. Hauptſchule, Rector Adler. Locos quosdam librorum I. et II. Ciceronis de oratore vel emendavit vel illustravit Dr. F. Th. Adler, Rector.

— 3. Stadtgymn. Dir. Naſemann. L. Varii de Morte Eclogae Reliquiae. Explicavit Robertus Unger.

Heiligenſtadt (1869), Dir. Kramarczik. Octavia. Von Grothof.

Magdeburg, 1. Domg. Dir. Wichert. Lutherthum und Lutheraner unter Heinrich VIII. Tudor. Zur Reformationsgeſchichte. 1. Stück. Von Oberl. Dr. E. Nöldechen.

— 2. Pädag. Dir. Herbſt. Urſprung, Gegenſatz und Kampf des Guten und Böſen im Menſchen. Entwickelt aus der phyſiſchen Lehre des Euripides und nachgewieſen an einigen Charakteren ſeiner Dramen. Schluß. Von Prof. Dr. Haſſe.

Merſeburg, Dir. Scheele. 1. Quaestiones Sophocleae. 2. Grundſätze zur Regelung unſrer deutſchen Orthographie. Von Dr. Paul Weſſel.

Naumburg, Dir. Förtſch. Emendationum Valerianarum particula tertia. Scr. C. Förtsch.

Nordhauſen, Dir. Schmidt. Die Schulordnung des Nordhauſer Gymnaſiums von 1640 und der Rector Joh. Girbertus. Von Dir. Dr. Guſtav Schmidt.

Pforta, Rector Peter. Zur Würdigung von Xenophons Anabaſis. Von Prof. Dr. Guſtav Schimmelpfeng.

Quedlinburg, Dir. Richter. Das erſte Staſimon der Choephoren. Von E. Mehliß.

Roßleben, Rector Wentrup. Auszüge aus den Lehrplänen. Von Rector Dr. Fr. Wentrup.

Salzwedel, Dir. Aßmus. Ueber die Zerlegung ganzer Zahlen in Summanden. Von Dr. Guſtav Silldorf.

Schleuſingen, Dir. Weicker. Quid senserit Tacitus de divina rerum humanarum moderatione. Scr. Fridericus Voigtland.

Seehauſen, Dir. Dihle. Die Taufe Conſtantins des Großen nach Geſchichte und Sage. Von Adolf Hynitzſch.

Stendal, Dir. Krahner. Die 2. Olympiſche Ode Pindars, überſetzt und erklärt von E. Härter.

Torgau, Dir. Haacke. Der Gymnaſial-Singechor zu Torgau in ſeiner gegenwärtigen Verfaſſung nebſt Nachträgen zur Geſchichte der Pflege der Muſik in Torgau. Von Dr. Otto Taubert.

Wernigerode, Rector Bachmann. Das Bildliche in den Tragödien des Sophocles. 1. Theil. Von Dr. Karl Schirlitz.

Wittenberg, Dir. Rhode. Nonnulla ad syntaxin Homeri. Von Dr. Karl Weidenkorff.

Zeitz, Dir. Lothholtz. 1. Die biſchöflichen Satzungen über das Eidgeſchoß in Zeitz aus dem 14. und 15. Jahrh. Von Oberl. Dr. F. Bech. 2. Einführungsrede des Herrn Schulrath Dr. B. Todt. 3. Antrittsrede des Dir. Prof. Dr. G. Lothholz.

Realſchulen 1870. Aſchersleben, Dir. Hüſer. Eine Gerade, auf welcher ein materieller, ſchwerer Punct gleiten kann, dreht ſich mit gleichförmiger Bewegung um eine horizontale Achſe, mit der ſie unveränderlich verbunden iſt, ohne ſie zu ſchneiden; es ſoll die Bewegung des Puncts im Raum, auf der Geraden, und der Druck des Puncts auf die Gerade beſtimmt werden. Von Dr. Rudolf Preuße.

Erfurt, Dir. Kirch. Ueber Platos Phädrus, II. Theil. Von Dr. Guſt. Lipke.

Halberſtadt, Dir. Spilleke. Zur Entſtehungsgeſchichte der Scholien des Donat zum Terenz. Von Dr. Wilhelm Hahn.

Halle, Dir. Schrader. Das Problem des Wiſſens bei Sokrates und der Sophiſtik. Von Dr. H. Siebeck.

Magdeburg, Dir. Holzapfel. Kurze Geſchichte der höhern Gewerbe- und Handelsſchule (Realſchule I. Ord.) zu Magdeburg von ihrer Begründung bis zu ihrer 50jähr. Jubelfeier. Von Dir. Dr. Holzapfel.

Nordhauſen, Dir. Burghardt. Ueber das Verhältniß der philoſophiſchen Religionslehre Kants zu den Lehren der Kritik der reinen Vernunft. Von Dr. Otto.

Weſtfalen.

Gymnaſien 1870. Bielefeld, G. und R. 1. Ordn. Dir. Nitzſch. Quadratur und Rectification der Curven, Berechnung des körperlichen Inhalts und der Oberfläche der Revolutionskörper ohne Integralrechnung. Von Oberl. Dr. Wilhelm Roſendahl. Schluß.

Burgſteinfurt, G. und R. 1. Ordn. Dir. Rohdewald. Ohne Abh.

Dortmund, G. und R. 1. Ordn. Dirig. Prof. Böhme. Von den cubiſchen Reſten und Nichtreſten. Von Oberl. Dr. Ladraſch.

Gütersloh, Dir. Klingender. Der deutſche Michel. Ein Vortrag von Oberl. Dr. Albert Muncke.

Hamm, Dir. Cauer. Zur Geſchichte der Wortbedeutungen in der deutſchen Sprache. Von Dir. Dr. Cauer.

Herford, Dir. Bode. Einweihungsfeier des neuen Gymnaſiums in Herford. Von Dir. Dr. G. Bode.

Minden, G. und R. 1. Ordn. Dir Gandtner. Fénelons Abenteuer des Telemach, eine literar-hiſtoriſche Skizze. Von Oberl. Hermann Schütz.

Soeſt, Dir. Jordan. Ohne Abh.

Progymnaſium Höxter. Rector Petri. Ohne Abh.

Realſchulen. 1870. Hagen, Dir. Stahlberg. Einiges über das Weſen der tragiſchen Dichtung Shakeſpeares. Von Th. Schur.

Iſerlohn, Dir. Langguth. Ueber Scott's Lady of the Lake. Von A. Titius.

Siegen, Dir. Schnabel. Statut der Reallehrer-Wittwen- und Waiſenkaſſe in Siegen.

Heſſen-Naſſau.

Gymnaſien 1870. Caſſel, Dir. vac. Noch einmal über das 3. Capitel des Galater Briefs, Vers 10. Von weil. Dir. Dr. Matthias.

Fulda, Dir. Göbel. Ueber Platons Beweiſe für die Unſterblichkeit der Seele. Von Dr. A. Bölke.

Hadamar, Dir. Weſener. 1. Vestigia poetarum Graecorum. Von Dr. Joſeph Schlüter. 2. Zur Geſchichte des Gymnaſiums. Von Prof. Martin Meiſter.

Hersfeld, Dir. Eyſell. 1. Ohne Abh.

— 2. Feſtprogramm zu der (2. Juli) 300jähr. Gründungsfeier des G. a) Actenſtücke, auf die Gründung des Gymnaſiums bezüglich. b) Schillers Jungfrau von Orleans, neu erklärt und nach ihrem chriſtlichen Gehalt gewürdigt. Von Dir. Dr. G. Fr. Eyſſel.

Marburg, Dir. Münſcher. Ueber die griechiſche, insbeſondere die Proſa-Lectüre in Prima. Von Oberl. Dr. Collmann.

Rinteln, Dir. Rieß. Textesberichtigungen zur Antigone des Sophokles. Von Prof. Dr. Heinrich Feußner.

Weilburg, Dir. Schmitt. Die Goldwespen mit Beſtimmungstabellen der naſſauiſchen und kurzer Beſchreibung der übrigen deutſchen Arten. Von Prof. Adolf Schenk.

Wiesbaden, Dir. Schwartz. Vergiliana. Von Auguſt Ammann.

Hanau, Dir. Piderit. Die Campſche Münzſammlung des Gymnaſiums zu Hanau. 2. Th. Von Dr. R. Suchier.

Frankfurt a. M., Dir. Mommſen. Geber die Methode und die Grundlagen der Ariſtoteliſchen Ethik. Von Dr. Rud. Eucken.

Progymnaſien. Dillenburg, Rector Spieß. Ohne Abh.

Realſchulen 1870. Wiesbaden, Realg. Dir. Ebenau. Geſchichte der Anſtalt während der erſten 25 Jahre ihres Beſtehens. Von Prof. Dr. Greiß.

Eſchwege, Realſch. 2. Ordn. und Prog. Dir. Bartholdy. Nonnulla ad Lucretii de omnis infinitate doctrinam. Von Dr. Bindſeil.

Hanau, R. 2. Ordn. Dir. Herwig. Die elementare Geometrie in neuer Anordnung. 1. Stück. Von Friedrich Becker.

Marburg, höh. Bürgerſchule. Rector Hempfing. Die Correctur ſämmtlicher Hefte durch den Lehrer iſt nutzlos. Von Dute.

Frankfurt a. M., 1. Elementarſchule, Realſchule 2. Ordn. und höh. Töchterſch. der israel. Religions-Geſellſchaft. Dir. Hirſch. Pädagogiſches und Didaktiſches aus jüdiſchen Sprach- und Spruch-Gedanken. Von Dir. Samſon Raphael Hirſch.

— 2. Realſch. der isr. Gemeinde. Dir. Bärwald. Ueber deutſche Grammatik als Lehrgegenſtand an deutſchen Schulen. Von L. Geiger.

Provinz Hannover.

1870. Gymnaſien. Aurich, Dir. Volckmar. Schiller und die praktiſchen Ideen. Von Conr. Dr. Tepe.

Clausthal, G. und höh. Bürgersch. Dir. Ziel. Zwei Entlassungsreden. Von Dir. E. Ziel.

Celle, G. und höh. Bgsch. Dir. Ebeling. Schulordnung. Systematischer Lehrplan.

Emden, G. und höh. Bgsch. Dir. Schwenckendieck. Bemerkungen zu Shakspeares Julius Cäsar. Von Oberl. Dr. Wiarda.

Göttingen, G. und Realsch. 1. Ordn. Dir. Schöning. In wie weit darf die Geschichtschreibung subjectiv sein? Von Dr. Kaufmann.

Hameln, Dir. Regel. Ueber den Neid der Götter bei Homer. Von Dr. Dörries.

Hannover, Dir. Ahrens. Geschichte des Lyceums zu Hannover von 1267 bis 1533. Von Dir. Dr. H. Ahrens.

Hildesheim, 1. Andrean. G. u. Realsch. 1. Ordn. Dir. Lahmeyer. Die Einweihung des neuen Schulgebäudes. Von Dir. Dr. G. Lahmeyer.

— 2. Josephinum. G. und h. Bgsch. Dir. Müller. Ueber die Siege der französischen Republik während der Zeit von 1792—1799. Von Prof. Albrecht.

Ilfeld, Dir. Scheibel. Thomas Middleton. Part. I. Von Oberl. Dr. Beugurel.

Lingen, Dir. Passow. Specimen einer lateinischen Grammatik. Von Dir. Dr. Passow.

Lüneburg, Dir. Haage. Joh. Seb. Bach als Schüler der Particularschule zu St. Michaelis in Lüneburg oder Lüneburg eine Pflegstätte kirchlicher Musik. Von Prof. W. Junghans.

Osnabrück, Dir. Bohle. 1. Gymn. Carol. Schulgesetze des Gymn. Carol.

— 2. Rathsg. Dir. Runge. Ohne Abhandlung.

Verden, Dir. Plaß. Ueber das Fabelhafte in den Erzählungen über die Angriffe der Gallier gegen Rom. Von Dir. Dr. H. G. Plaß.

Realschulen. 1870. Harburg, Rector Hansen. Die Umwandlung der höh. Bürgerschule in Harburg in eine Realschule 1. Ord. Von Dr. Schultze.

Otterndorf, h. Bgsch. Rector Vollbrecht. Ohne Abh.

Münden, h. Bgsch. Rector Bahrdt. 1869. Ueberblick über die bisherige Geschichte des Schulwesens von Münden. Von Rector Dr. H. A. Bahrdt.

— 1870. Ueber Familiennamen, insbesondere die von Münden. Von Oberl. Dr. C. Pauli.

E. Miscellen.

Vom Büchertisch.

Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Von Dr. K. A. Schmid, Rector des Gymnasiums in Stuttgart. Gotha, Besser.

Von diesem Werke ist jetzt der achte Band vollendet. Es umfaßt die Artikel von „Schule und Haus“ bis „Sophisten der römischen Kaiserzeit“, also eine Reihe der allerwichtigsten Gegenstände. Wir nennen, außer den die Schule selbst behandelnden (von Hirzel: Schule und Haus, Schulgrammatik; von Gottschick: Schulfeste, Schulgesetze, Schulordnung, Schulprämien, Schulzeugnisse, Schulzwang; von Ficker:

Schulgeld, Schulſtaſtitik; von Weidemann: Schulrecht: von Paldamus: Schulregiment, Schulregulativ; vqn Klix: Schulgottesdienſt; von Strebel: Schulzucht u. a.) vor allem die hiſtoriſchen von Kämmel (Schummel, Seneca, Solon, Sophiſten), von Wehrmann (Sokrates), von Baur (Schupp), die culturhiſtoriſchen von Bücheler (Schweiz), von Brodén und Friſch (Scandinavien), die pſychologiſchen und ethiſchen, von Palmer Seelſorge, Selbſtgefühl, Sinnlichkeit; von Schneider Selbſtbeherrſchung, Selbſterziehung, von Paldamus Selbſtthätigkeit, und die große Arbeit von Lange (S. 573—667) Seelenlehre, über die freilich eine Auseinanderſetzung von Seiten der Herbart'ſchen Schule vorbehalten bleibt.

Das große Unternehmen, alle namhaften Pädagogen und Schulmänner der Gegenwart in dieſer Encyklopädie zur Darſtellung des heutigen Standes unſrer Wiſſenſchaft zu vereinigen, hat ſomit ſeinen glücklichen und gedeihlichen Fortgang Keine Schulbibliothek wird dieſes Werkes entbehren wollen; die ſeit ſeinem Beginn neu begründeten Anſtalten weiſen wir mit allem Nachdruck auf daſſelbe hin. Aus ihm iſt überall hin Anregung und Förderung zu finden, namentlich auch dadurch, daß alle Artikel zum Schluß die Litteratur angeben; und hier wird, auch wer ſelbſt darin glaubt wohl bewandert zu ſein, oft noch überraſchend reich belehrt.

Die Schiffbrüchigen oder zwanzig Monate auf einem Riff der Aucklandsinſeln. Nach einem Bericht F. E. Raynal's. Eingeführt von Hermann Maſius. Mit 40 Abbildungen. Leipzig, Brandſtetter. 230 S.

Ein gutes Buch für einen Knaben und für unſre Schülerbibliotheken, mit ausgezeichneten Illuſtrationen in Holzſchnitt. Es zeigt den Kampf um das Leben in ernſter, oft hoffnungsloſer Arbeit. Es führt nicht gerade zu den Anfängen der Bildung und Geſittung zurück, doch läßt es den Gang ihrer Entwicklung erkennen, und indem es lehrt, was der Einzelne, auf ſich ſelbſt geſtellt, zu ertragen und zu leiſten vermag, mag es wohl antreiben, mit der Anſpannung aller Kräfte nicht auf Elend und Noth zu warten, ſondern das regelmäßige Leben mit treuer Arbeit an ſeinen täglichen Aufgaben zu erfüllen.

Dr. Fr. Ad. Heinichen, Lateiniſch-deutſches Schulwörterbuch. 2. neu bearb., verb. und verm. Aufl. Leipzig, Teubner. 960 S. 1 Thlr. 24 Sgr.

Das vorliegende Wörterbuch erſcheint nach 6 Jahren in einer neuen vermehrten und verbeſſerten Auflage. Zu den Autoren, welche es in der 1. Auflage behandelte, Cicero, Cäſar, Salluſt, Nepos, Livius, Curtius, Plinius (Briefe), Quintilian, (10 Buch), Tacitus, Juſtin, Aurelius Victor, Eutrop; Plautus, Terenz, Catull, Virgil, Horaz, Tibull, Properz, Ovid, Phädrus iſt in der neuen Bearbeitung noch Sunton gekommen, aus einer ſehr richtigen Rückſicht auf Tacitus. Die Beſchränkung auf den Kreis der Autoren, welche auf Schulen geleſen werden, hat der Verf. ſtreng feſtgehalten, aber alle ſind neu durchforſcht und die Zeichen, welche die Gebrauchsſphäre des Wortes oder der Wendung erkennen laſſen, ſind noch genauer und ſorgfältiger angewendet. So wird das gut ausgeſtattete Buch, das in ſeiner erſten Auflage als eine ſorgfältige und gewiſſenhafte Arbeit allgemein anerkannt worden, in der neuen Bearbeitung dem Unterricht und dem Studium ferner gute Dienſte thun.

Digitized by Google

Dr. Otto Haupt, Leben und dichterische Wirksamkeit des Hans Sachs. Posen, Merzbach. 137 S.

Das Interesse für Hans Sachs ist in der jüngsten Zeit wieder durch Wagner's Oper besonders angeregt. Die vorliegende, uns erst jetzt bekannt gewordene Schrift wird wohl geeignet sein, es zu vertiefen, und sei unsern Schülerbibliotheken und den Schülern der obern Klassen unsrer höhern Schulen zum Privatstudium empfohlen. Der Verfasser flicht in eine ansprechende Darstellung von Hans Sachsens Leben und Wirken reichliche Stellen aus seinen Werken, die er meist nicht streng nach dem Original, sondern in dem Gewand alterthümlich gefärbter heutiger Sprache mittheilt, was wir seinem Zweck für ganz gemäß halten.

Dr. Hermann Masius, deutsches Lesebuch für höhere Unterrichts-Anstalten. 3. Theil. Für obere Classen. 2. Aufl. Halle, Waisenhaus. 644 S. 1 Thlr. 10 Sgr.

Als wir das Masiussche Lesebnch zum ersten Male in d. Bl. anzeigten, haben wir gerühmt, wie weit der Blick reiche, mit dem dies Buch ausschaue auf alle lebendigen und treibenden Kräfte der Gegenwart unsres Volks, wie gleichmäßig es sorge für die Pflege der intellectuellen, ethischen und sympathetischen Interessen einer Jugend, die in das reiche, volle Leben unsrer Zeit hineinreifen und einst es selbst noch reicher erfüllen solle, endlich wie sorgfältig in den beiden ersten Bänden vorgearbeitet sei, daß die reiche Saat des 3. Bandes in den obersten Classen bereiten Boden finde. Dieser 3. Band liegt jetzt in neuer Auflage vor uns, und wieder erfreuen wir uns an seinem kostbaren Inhalt, namentlich in der prosaischen Abtheilung (550 S.), an dem die Schüler unserer obersten Gymnasial- und Realschulclassen eben so viel Arbeit wie Förderung finden werden. Wir berufen uns heut auf unsre erste Anzeige, möchten aber Herrn Masius für die ferneren Auflagen den Wunsch aussprechen, daß er in der Inhaltsanzeige nicht bloß die Namen der Verfasser nenne, sondern die Werke selbst, aus denen die einzelnen Stücke genommen sind Für junge Leute, die für wissenschaftliche Studien bestimmt sind, oder die, wenn sie einst auch nicht in der Wissenschaft leben sollen, doch Respect vor der Wissenschaft in's Leben aus der Schule mitnehmen sollen, wird es von großem Werth sein, zu sehen, ihr Lesebuch giebt ihnen Bausteine aus der ernsten, vollen wissenschaftlichen Litteratur unsrer Nation.

Echtermeyer, Auswahl deutscher Gedichte für höhere Schulen. 17. Aufl., herausgegeben von Hermann Masius. Halle, Waisenhaus. 992 S. 1 Thlr. 10 Sgr.

Die Sorge für die schöne Echtermeyer'sche Gedichtsammlung hat Herr Eckstein jetzt auf Herrn Masius gelegt, und das Buch ist somit wieder in den besten Händen. Herr Masius hat zunächst wieder die Texte womöglich aus den Originalausgaben revidirt und dabei manche lange fortgeerbte Fehler beseitigt, ausgefallene Verszeilen restituirt (z. B. in Scherenbergs goldnem Ring, in Kosegartens Amen der Steine), und namentlich den Nachweis der Erläuterungsschriften fast um den vierten Theil vermehrt. Hiermit wird den Collegen ein ganz besonderer Dienst erwiesen sein.

Paul Goldſchmidt, Geſchichten aus Livius. Mit Ergänzungen aus griechiſchen Schriftſtellern. Leipzig, Gräbner. 364 S. 3 lithogr. Tafeln.

Ein Buch, wie es für die Realſchule ohne Latein unerläßlich iſt, und auch der Realſchule mit lateiniſchem Unterricht ſehr zu empfehlen. Der Verf. hat es für die Quarta der Luiſenſt. Gewerbeſchule in Berlin als deutſches Leſebuch mit eben ſo viel Einſicht wie Kunſt gearbeitet, und es wird trefflich den Zweck erfüllen, die Schüler mit den Zuſtänden und Einrichtungen, mit den Perſonen und Anſchauungen des Alterthums bekannt zu machen.

1. Chr. **Scherling**, Prof. am Kathar. in Lübeck, Vorſchule und Anfangsgründe der deſcriptiven Geometrie. Ein Curſus für die Secunda einer Realſchule 1. Ord. Mit 155 Holzſchn. im Text. Hannover, Hahn. 167 S. 20 Sgr.

2. W. Butz, Oberl. an der Realſch. 1. Ordn. in Elbing, Anfangsgründe der darſtellenden Geometrie, der Axonometrie, der Linear-Perſpective und der Schattenconſtruction, für den Schul- und Selbſt-Unterricht bearbeitet. Mit 16 Figurentafeln. (Ergänzungsband zu Koppe's Lehrbüchern der Mathematik.) Eſſen, Bädeker. 110 S. 24 Sgr.

Bei dem Vortrag der deſcriptiven Geometrie auf den techniſchen Akademien finden die jungen Leute zweierlei Schwierigkeit. Der Vortrag kann erſtlich ſelten ausführlich auf die ſpeciellen Fälle und beſondern Umſtände, unter denen jedesmal die Aufgabe zu löſen iſt, eingehen. Aus der allgemeinen Theorie her ſich im ſpeciellen Fall zurecht zu finden, ohne daß der Unterricht dabei zu Hülfe kommt durch eine Fülle von elementaren Aufgaben, macht dem Anfänger in dieſer ſo viel Anſchauung erfordernden Disciplin oft wahrhaft Noth und hält ihn ungemein auf. Zweitens ruht heut der wiſſenſchaftliche Vortrag der deſcriptiven Geometrie auf den Akademien mit Recht durchweg auf den Lehren der neueren Geometrie, und die Schulen, Gymnaſien wie Realſchulen, nehmen mit Recht Anſtand, dieſe rein theoretiſch in den Kreis des Unterrichts zu ziehen; das natürliche Feld, auf dem ſie zu verwenden oder zu verwerthen ſind, iſt aber eben die deſcriptive Geometrie. Das erſte der oben genannten neuen Lehrbücher geht nun direct darauf aus, die deſkriptive Geometrie auf die neuere Geometrie zu gründen. Das zweite ſchließt dagegen die neuere Geometrie vollſtändig aus, umfaßt dafür das ganze Penſum, welches die Unterrichts- und Prüfungsordnung den Preußiſchen Realſchulen erſter Ordnung vorſchreibt, und geht dabei auch ſehr ausführlich auf die Axonometrie ein, indem es überall die ſorgfältigſte und vielſeitigſte Durcharbeitung der Elemente ſich zur Aufgabe ſtellt. Wir wollen hier nicht eine Kritik beider Arbeiten geben, aber wir dürfen und wollen unſre Collegen gern auf beide aufmerkſam machen. Das wollen wir Herrn Profeſſor Scherling, der uns in ſeinem Buche zeigt, was er neben der Stereometrie in Secunda zwingt, nicht verſchweigen, daß wir nicht wünſchten, den Preußiſchen Realſchulen würde in Secunda dieſelbe Aufgabe amtlich geſtellt, ſelbſt da nicht, wo Unter- und Oberſecunda zwei getrennte Claſſen ſind. Schwerlich wird auf vielen Preußiſchen Realſchulen 1. Ordn. die deſcriptive Geometrie ſchon früher als in Prima behandelt werden können.

Karl Koppe, Prof. am Gymn. in Soeſt, die ſphäriſche Trigonometrie für den Schul- und Selbſtunterricht bearbeitet. Eſſen, Bädeker. 39 S. 10 Sgr.

Der Verf. geht in ſeiner bekannten ſorgfältigen und ſtrengen Weiſe aus vom rechtwinkligen Dreieck, behandelt dann das allgemeine Dreieck, und giebt in jedem Abſchnitt der ſphäriſchen Trigonometrie Aufgaben aus der mathematiſchen Geographie und ſphäriſchen Aſtronomie, wie ſie auf der Realſchule erſter Ordnung höchſt angemeſſen ſind.

Karl Koppe, Anfangsgründe der algebraiſchen Analyſis nebſt Ergänzungen zur Arithmetik für den Schul- und Selbſtunterricht. Eſſen, Bädeker. 122 S. 20 Sgr.

Auch dieſes Lehrbuch iſt für die Realſchule 1. Ordn. bemeſſen, deren algebraiſches Prima-Penſum es umfaßt. Der Inhalt zerfällt in zwei Kapitel, die von einander unabhängig behandelt ſind. Das erſte enthält Ergänzungen zur Arithmetik, und zwar 1) Maxima und Minima. 2) die Factoriellen 3) die arithmetiſchen Reihen höherer Ordnung. Das zweite Kapitel enthält die algebraiſche Analyſis, und zwar 1) die Lehre von den Funktionen im Allgemeinen, von den ganzen Funktionen und den höhern Gleichungen, von den reciproken Gleichungen. 2) die Lehre von der Convergenz der unendlichen Reihen, von den Reihen, die nach Potenzen von x fortſchreiten, von den recurrenten Reihen; den binomiſchen Lehrſatz für gebrochene und negative Exponenten, die Exponential- und logarithmiſche Reihe, die cykliſchen Funktionen, die complexen Zahlen.

Hiermit iſt wohl alles gegeben, was den Beginn des Studiums der höhern Mathematik auf Univerſität und Akademie erleichtert. Und der Verf. behandelt ſeinen Stoff in aller Strenge; es gilt ihm nicht, möglichſt raſch zu Reſultaten zu kommen, gleich viel, ob dieſelben für allgemein gültig nachgewieſen ſind oder nicht; er ſpart ſich und dem Schüler keine Mühe, und das wird ihnen für ihre ferneren Studien von größtem Nutzen ſein.

Einleitung in die analytiſche Geometrie von Dr. Friſchauf, Prof. an der Univ. Graz. Graz, Leuſchner. 63 S.

Der Verfaſſer behandelt zuerſt die analytiſche Beſtimmung der Lage des Punkts in der Ebene und im Raum durch rechtwinklige und Polar-Coordinaten, dann die Gleichungen der Geraden — ihre homogene Gleichung hätte wohl weiter erörtert und angewandt werden können —, von Kreis, Ellipſe, Hyperbel und Parabel, den Zuſammenhang ihrer Scheitelgleichungen, nachgewieſen an dem Ort eines Punktes, deſſen Abſtände von einem Punkt und einer Geraden ein gegebenes Verhältniß haben, hieran angeſchloſſen ihre Polargleichungen, die allgemeine Gleichung 2. Grades zwiſchen zwei Variabeln, die ſehr zweckmäßig erſt durch Transformation der Coordinaten auf die Formen $Ax^2 + By^2 = P$ und $y^2 = Qx$ zurückgeführt und dann discutirt wird, die Tangenten, Durchmeſſer, conjugirten Durchmeſſer und Aſymptoten. Der dritte Abſchnitt enthält dann die Geometrie des Raumes. Der Verf. geht aus von der geometriſchen Bedeutung der Gleichung zwiſchen zwei Variabeln, zu der Gleichung der Geraden im Raum, der Ebene und der Kugel und discutirt dann wie im 2. Abſchnitt die allgemeine Gleichung 2. Grades zwiſchen drei Variabeln. — Der Anhang enthält Lehrſätze und Aufgaben zur Uebung.

Digitized by Google

Sowohl die Auswahl wie die Anordnung des Stoffes und die Behandlung der einzelnen Probleme hat unſre volle Zuſtimmung. Der Verf. bietet einmal alles, was die elementare Behandlung der mathematiſchen Phyſik erfordert, und zweitens alles, was die Anwendung der höhern Analyſis auf die Geometrie von vorn herein verſtändlich machen kann. Namentlich billigen wir, daß der Verf. die einzelnen Kegelſchnitte nicht geſondert abhandelt, ſondern bei jeder Aufgabe die Unterſuchung für alle Kegelſchnitte hintereinander führt, ferner daß er ſich nicht auf die analytiſche Geometrie der Ebene für den Schulunterricht beſchränkt: wir wiſſen, wie die jungen Leute, die auf der Schule in der analytiſchen Geometrie der Ebene ganz ſicher waren, ſtutzten, wenn in den Vorträgen auf Univerſität und Akademie plötzlich die dritte Achſe erſcheint. Wir billigen durchaus, daß er gleich im 1. Abſchnitt auf den Raum eingeht, und ebenſo den Umfang und die Behandlung deſſen, was der 4. Abſchnitt dieſes ſchönen Lehrbuchs enthält.

Wir empfehlen den Collegen dringend, das Buch kennen zu lernen.

Deutſche Pflanzennamen von H. Graßmann, Prof. am Marienſtiftsgymn. in Stettin. Stettin, Graßmann.

Das vorliegende Werk hat den Zweck, für alle im Gebiete deutſcher Zunge wachſenden Pflanzen deutſche Namen einzuführen, welche denſelben Grad der Beſtimmtheit an ſich tragen, wie die lateiniſchen, und welche die letzteren an Durchſichtigkeit und Einfachheit womöglich übertreffen. Es ruht auf den ſorgfältigſten, ausgedehnteſten langjährigen Studien, von denen das Vorwort Rechenſchaft giebt, und zeugt Seite für Seite von des Verfs. vielſeitiger linguiſtiſcher Gelehrſamkeit, die gerade hier ein rechtes Feld der Prüfung und Bewährung fand. So wird die Arbeit dem Schulmann, dem Botaniker und dem vergleichenden Sprachforſcher von gleichem Intereſſe ſein. Die erſteren wird ſie namentlich auch wieder an die Arbeiten von C. Heß erinnern, der in ſeiner „Pflanzenkunde. 2 Bände. I. Allgemeine II. Specielle Pflanzenkunde. Berlin, Oehmigke 1846“ und in ſeiner „Flora von Pommern. Stettin, Graßmann 1854“, zwei Werken, die den Naturhiſtorikern nicht nach Verdienſt bekannt geworden ſind und auf die wir darum gern hier noch einmal hinweiſen, auf die Feſtſtellung deutſcher Pflanzennamen mit Geſchick und Glück bedacht geweſen iſt.

Druck von Herrcke & Lebeling in Stettin.

Bd. XIII. Pädagogisches Archiv 1871. No. 2.

I. Abhandlungen.

Ueber die Grundlagen der Ethik.

Mit besonderer Rücksicht auf „Die Grundbegriffe des Rechts und der Moral von J. H. v. Kirchmann. Bd. XI der phil. Bibl. Berlin, Heimann 1869".

Von L. Ballauff in Varel.

Herbart macht in seiner practischen Philosophie darauf aufmerksam, daß die vorhandenen Sittenlehren, trotz der verschiedenartigen, ja zum Theil sogar geradezu entgegengesetzten Principien, von denen sie ausgehen, doch in manchen Fällen eines heilsamen Einflusses nicht ermangeln. „Daß nun gleichwohl," sagt er, „die bisher vorhandenen Lehren von Pflichten, Tugenden und Gütern, vom Herzen zum Herzen gesprochen, das Bessere in den Menschen zum noch Bessern vielfach erhöht haben, dies zu verkennen sei ferne! Gleichgestimmte Gemüther verstehen einander, trotz dem unrichtigen Ausdruck." Selbst solche Darstellungen der Ethik, welche, wie die des Spinoza, von Principien ausgehen, die streng festgehalten jede ethische Auffassung vernichten, in denen Tugend und Macht für dasselbe erklärt werden, nach denen eines Jeden Recht so weit geht als seine Macht, in denen also der Consequenz nach alles Wirkliche für gut erklärt werden müßte, kann man jenen heilsamen Einfluß nicht ganz abstreiten: sie veranlassen den Leser wenigstens sich mit ethischen Fragen zu beschäftigen, und bei gut gearteten Naturen macht sich dann der gute Sinn von selber geltend. Haben ja auch nicht einmal die Urheber jener Systeme die Consequenzen derselben festgehalten: weder haben sie sich in ihrem Leben nach ihnen gerichtet, noch haben sie in der Wissenschaft die nothwendigen Folgen aus ihren Principien ertragen können! Die strenge Logik hat mehr oder weniger dem natürlichen Gefühle für Recht und Unrecht weichen müssen.

Es liegt hierin meiner Ansicht nach ein Beweis von der unmittelbaren Evidenz, mit welcher die ethische Beurtheilung sich geltend macht. In jedem besondern Falle mag darüber gestritten werden, was recht oder unrecht, gut oder schlecht ist; jeden Unterschied zwischen Recht und Unrecht, zwischen Gut und Schlecht sich selber abzuläugnen, wird Niemandem gelingen. Vergessen kann man jene Unterschiede, man kann

Digitized by Google

ſich über ſie hinwegſetzen, leiſe genug und oft kaum verſtändlich mag die Stimme der ethiſchen Beurtheilung erklingen; aber ganz zum Schweigen bringen kann man ſie doch nicht. Was kann man nun dazu thun, um ſie lauter ertönen zu laſſen, namentlich aber auch ihr klare und beſtimmte Ausſprüche abzugewinnen? Denn daß in jedem beſondern Falle irgend ein lobendes oder tadelndes Urtheil berechtigt ſei, das können wir nicht in Abrede ſtellen; wie es ausfallen müſſe, das erſcheint uns oft genug zweifelhaft, darüber wird oft genug geſtritten; und zwar nicht ſelten von verſchiedenen Seiten mit gleicher Sachkenntniß und in gleich gutem Glauben.

Man ſollte denken, eine wiſſenſchaftliche Ethik müßte hier Rath ſchaffen. Allerdings, wie Herbart richtig bemerkt, nicht dadurch, daß ſie ſelbſt urtheilt. Denn woher ſollte ſie die Autorität nehmen, um dem Urtheil eines Jeden Schweigen zu gebieten und ihrem eignen an deſſen Stelle Geltung zu verſchaffen? Sondern dadurch, daß ſie urtheilen macht: daß ſie die Gegenſtände, welche dem Urtheile unterliegen, darſtellt; daß ſie die einzelnen Momente, welche in dem Gegenſtande für die Beurtheilung in Betracht kommen, klar und beſtimmt hervorhebt. Denn die Beurtheilung iſt an ihrem Gegenſtand gebunden; ergiebt ſie ſich aus ihm in den wahrhaft einfachen Fällen nicht mit unmittelbarer Evidenz, ſo wird keine wiſſenſchaftliche Deduction ihr eine ſolche verleihen können. Nur der Verworrenheit, welche aus der Vermiſchung gleichzeitiger, vielleicht aus verſchiedenartigen Principien ſich ergebenden Beurtheilungen entſteht, wird ſie entgegenarbeiten können. Aber wird ſie auch nur das leiſten, ſo lange es verſchiedene, ja entgegengeſetzte ethiſche Syſteme giebt? In ihnen herrſcht nicht einmal Einſtimmigkeit über das, was eigentlich urſprünglich und von vorn herein der ethiſchen Beurtheilung unterliegt; ja es wird, was faſt noch ſchlimmer iſt, darüber geſtritten, ob letztere wirklich mit unmittelbarer Evidenz aus der Auffaſſung ihres Gegenſtandes ſich ergiebt, oder ob ſie nicht aus irgend welchen noch höhern Principien erſt abgeleitet werden müſſe. Nicht allein darüber wird geſtritten, wie in einem beſondern Falle geurtheilt werden müſſe; ſondern auch, welche Umſtände bei der Beurtheilung überhaupt in Betracht zu ziehen ſind.

Es iſt der folgende Umſtand, welcher mich veranlaßt, hier die Frage über die Principien der Ethik noch einmal in Erwägung zu ziehen. Seit einiger Zeit erſcheint bei Heimann in Berlin unter der Redaction des Herrn von Kirchmann eine „philoſophiſche Bibliothek,“

Digitized by Google

welche die philosophischen Hauptwerke, die deutschen im Original, die in fremden Sprachen geschriebenen in Uebersetzungen, enthalten soll und schon ziemlich weit fortgeschritten ist. Es ist das jedenfalls ein sehr verdienstliches Unternehmen, indem dadurch dem größern Publikum die Gelegenheit geboten wird, sich für einen recht billigen Preis — und zwar in beliebiger Auswahl — in den Besitz jener Werke zu setzen. Sie sind aber mit Anmerkungen versehen, welche bis jetzt meistens von Herrn von Kirchmann selber herrühren. Dieser vertritt in ihnen, wie es natürlich kaum anders sein kann, seine eignen philosophischen Ansichten; letztere erhalten dadurch eine größere Bedeutung, als ihnen sonst vielleicht zukommen würde: sie kommen in das größere Publikum und zwar unter ihnen sehr vortheilhaften Verhältnissen. An Irrthümern ist bekanntlich in philosophischen Werken kein Mangel; wer diese aus seinen eignen Principien widerlegt und zwar — wie es Herrn v. Kirchmann zugestanden werden muß — häufig mit Glück widerlegt, erweckt dadurch ein günstiges Vorurtheil für die Wahrheit seiner eignen Ansichten. Unter diesen Verhältnissen dürfte es nicht unangemessen sein, die philosophischen Ansichten des Herrn v. Kirchmann einer nähern Prüfung zu unterwerfen. Es soll dieses hier zunächst mit den ethischen geschehen, welche er in Bd. XI des gen. Sammelwerks übersichtlich dargestellt hat. Die klare und einfache Darstellung des gen. Herrn, die Schärfe, mit welcher er — wie man sagt — den Nagel auf den Kopf zu treffen weiß, erleichtert diese Arbeit wesentlich.

Auf das Philosophische, was jenes Werk enthält, näher einzugehen, ist hier nicht nöthig. Es beschränkt sich darauf, die psychologischen Ereignisse, so wie sie im Selbstbewußtsein zu Tage treten, auf bestimmte Begriffe zurückzuführen; und zwar, wenn auch Einzelnes dagegen zu erinnern sein dürfte, im Ganzen mit Glück, so daß eine philosophische Propädeutik Manches aus jener Schrift mit Vortheil würde verwerthen können. Nur eine Bemerkung können wir in der Beziehung nicht unterdrücken. Auf Seite 24 wird behauptet, daß Spinoza und Herbart durch die eindringende, durch kein Organ vermittelte Wahrnehmung der Gefühle von Lust und Schmerz verleitet seien, die Lust und den Schmerz mit dem Wissen und Denken identisch zu setzen und nur als eine Besonderung des letztern zu behandeln. Dieser Vorwurf kann Herbart nicht gemacht werden. Herbart versucht nur, den Causalzusammenhang näher darzulegen, welcher zwischen dem Vorstellungsverlauf und gewissen Lust- und Schmerzgefühlen

Digitized by Google

ſtattfindet, daß aber ein ſolcher Cauſalzuſammenhang vorhanden ſei, wird auch Herr v. Kirchmann ſicher nicht in Abrede ſtellen.

Als Beweggründe des Wollens und Handelns erkennt Herr v. Kirchmann zwei Arten von Gefühlen an: Gefühle der Luſt und Gefühle der Achtung, ſelbſtverſtändlich auch deren Gegentheile. Ob auch nicht noch durch andere Umſtände das bloße Vorſtellen von irgend einem Ziele in ein Streben nach dieſem Ziele verwandelt werden könne, mag hier vorläufig auf ſich beruhen. Er unterſcheidet ferner acht Arten der Luſt; die aus dem eignen Körper, aus dem Wiſſen, aus der Macht, aus der Ehre, aus dem Leben, die Luſt aus fremder Luſt (die Liebe), die aus kommender Luſt (die Hoffnung), die aus dem Bilde der Luſt oder aus der Schönheit. Ob in Wahrheit alle Liebe, alles Wohlwollen ſo egoiſtiſch iſt, wie Herr v. Kirchmann meint, ob die eigne Luſt wirklich bei ihnen den letzten Beweggrund bildet und die fremde Luſt nur darum das Ziel iſt, weil ſie als Urſache der eignen Luſt gilt, wird ſpäter noch unterſucht werden müſſen; die Definition der Schönheit als eines Bildes der Luſt kann hier um ſo mehr auf ſich beruhen, da Herr v. Kirchmann ſie in der vorliegenden Schrift nicht weiter begründet, ſondern hinſichtlich der Begründung auf ſeine Aeſthetik verweiſt. Auch der Nutzen, in ſofern er einen Beweggrund des Handelns bildet, muß zu den Motiven der Luſt gerechnet werden; denn das Nützliche, dieſes Wort im gewöhnlichen Sinne genommen, iſt das, was dazu dienen kann, unſer Wohlſein zu befördern, d. h. eine Luſt in uns zu erregen oder einen Schmerz von uns fern zu halten.

Herr v. Kirchmann hebt nun mit aller Entſchiedenheit hervor — und man muß ihm darin vollſtändig beipflichten, — daß ein Handeln, welches aus einem Motive der Luſt hervorgegangen iſt, kein ſittliches genannt werden, keinen ſittlichen Werth in Anſpruch nehmen kann: wenn es auch nicht dadurch allein, daß es auf die Erreichung einer Luſt gerichtet wird, zu einem geradezu unſittlichen wird, der ſittlichen Mißbilligung unterliegt. Es iſt das ſo klar, daß es kaum einer Begründung bedarf; es erſcheint beinah unbegreiflich, daß es ſo lange gedauert hat, bis dieſer Grundſatz erſt einmal auf eine klare und beſtimmte Weiſe ausgeſprochen iſt, daß es in unzählig vielen Syſtemen verſucht iſt und immer wieder verſucht wird, auf irgend eine Weiſe die durch ein Handeln bewirkte oder möglicher Weiſe zu bewirkende Luſt als einen Maßſtab für den ſittlichen Werth der Handlungsweiſe geltend zu machen. Was für ein Verdienſt iſt es denn für mich, wenn

Digitized by Google

ich handle, oder etwas unterlaſſe um irgend eine Luſt, ein Wohlſein oder ein Glück für mich zu erreichen, mag ich dabei auch die höhere zukünftige Luſt der gegenwärtigen geringern, die feinere des Wiſſens oder der Ehre der ſinnlichen, die dauernde der vorübergehenden, die ewige der zeitlichen vorziehen? Die Klugheit meiner Handlungsweiſe mag vielleicht Lob verdienen, das iſt aber auch alles. Selbſt das Streben für das Wohl eines Andern oder einer größern Gemeinſchaft aus Liebe zu ihnen würde nichts Lobenswerthes ſein, wenn die oben gegebene Definition der Liebe richtig wäre, wenn ich das Wohl der andern nur deshalb förderte, um in mir ſelbſt dadurch eine Luſt zu erregen. Wenn ich freilich das Wohl des Andern fördere ganz ohne Rückſicht auf eigene Luſt oder eignen Schmerz, ſo verhält es ſich anders; dann entſteht aber die Frage: Woraus entſpringt für mich die Verpflichtung, für das Wohl des Andern Sorge zu tragen, wenn es mir keine Luſt erregt, ja mit eignen Schmerzen verbunden iſt? Iſt es nicht thöricht, das eigne Wohlſein, ſelbſt das eigne Leben für das der Andern in die Schanze zu ſchlagen?

Die eigentliche Quelle des ſittlichen Bewußtſeins muß ſehr unſcheinbar oder ſehr verborgen, ſie muß aber trotzdem nicht ſo leicht zu verſtopfen ſein; ſonſt würde man ſie nicht an ſo verſchiedenen Stellen geſucht haben, ſonſt würde nicht allen falſchen Theorien gegenüber das ſittliche Bewußtſein ſich immer wieder Geltung zu verſchaffen wiſſen. Wir wollen Herrn v. Kirchmann nicht bei ſeiner Bekämpfung der entgegenſtehenden Anſichten folgen, in der wir meiſtens mit ihm übereinſtimmen würden, ſondern gleich mit ihm zu ſeiner eignen Begründung des Ethiſchen übergehen. Sind es nicht die Gefühle der Luſt, welche für die Begründung der ethiſchen Beurtheilung maßgebend ſind, ſo müſſen es wohl die der Achtung ſein. „Mit Achtung wird in Ermanglung eines beſſern Worts das bezeichnet, was man in gemeinem Leben „ſittliches Gefühl,“ zum Theil auch „Gewiſſen“ nennt. „Die Selbſtwahrnehmung lehrt zunächſt, daß das eigne Handeln nicht immer durch die Luſt beſtimmt wird, ſondern daß in einzelnen Fällen die Handlung geſchieht und unterbleibt rein um ihrer ſelbſt willen und ohne alle Rückſicht auf ihre Bedeutung für die Luſt, ja ſelbſt gegen die ſtärkſten Antriebe der Luſt. Allerdings giebt es keine Handlung, welche nicht aus Beweggründen der Luſt und der Klugheit ſich herleiten ließe, und deshalb bleibt das ſittliche Handeln Andrer zweifelhaft; allein in dem eignen Innern kann der Menſch deutlich wahrnehmen, ob ſein Wollen durch die Luſt oder durch jene

andern Beweggrund beſtimmt wird". „Damit iſt das erſte ſeiende Element für das Sittliche gewonnen. Es iſt dies das beſondere Gefühl, was neben den Luſtgefühlen in der Seele beſteht, und was den Willen, wie dieſe beſtimmt. Näher betrachtet zeigt es ſich, daß es ſich der Vorſtellung eines Gebotes anfügt. Die bloße Vorſtellung des Gebotes genügt nicht, den Willen zu beſtimmen; ſo beſtimmt das Gebot eines Kindes den Willen eines Erwachſenen nicht. Erſt indem jenes beſondere Gefühl ſich mit dem Gebote verbindet, erhält dieſes ſeine Wirkſamkeit auf den Willen. Dieſes Gefühl iſt keine Luſt und kein Schmerz. Weder Furcht noch Hoffnung, weder Lohn noch Strafe ſind dabei wirkſam; vielmehr treibt dieſes Gefühl den Willen ſogar zu ſchmerzlichen Handlungen. Ueberhaupt iſt bei dieſem Beweggrund jede Berechnung und weitere Begründung ausgeſchloſſen; er treibt zur Handlung, rein weil ſie geboten iſt.

Bis dahin können wir uns mit Herrn v. Kirchmann im Ganzen und Großen einverſtanden erklären, müſſen ihm ſogar zugeſtehen, daß er das Moment, auf welches es beim Sittlichen ankömmt, mit vieler Schärfe bezeichnet habe; nun trennen ſich aber unſre Wege. Im Sinne Herbarts würden wir darauf hinweiſen, daß in dem Gebote, ſo wie auch in dem Verbote, ein gedachtes oder vorgeſtelltes Wollen enthalten iſt, welches den Anſpruch erhebt, daß entweder — im Falle des Gebotes — ein gleiches wirkliches vorhanden ſei, oder entſtehe, oder — im Falle des Verbots — ein dem abgebildeten Wollen gleiches wirkliches nicht vorhanden ſei oder aufhöre zu exiſtiren. Sehen wir nun von allen Motiven der Luſt oder des Schmerzes ab, welche jenen Anſpruch etwa begründen könnten: ſo kann er nur dadurch ſeine Berechtigung erhalten, daß das vorgeſtellte Wollen, alſo das bloße Bild des Wollens im Falle des Gebotes unſre Achtung erregt, im Falle des Verbots unſre Verachtung. Es ergiebt ſich aber bei näherer Unterſuchung, daß ein einzelnes Wollen, rein an und für ſich betrachtet nicht auf dieſe Weiſe Achtung oder Verachtung oder — wie ſich Herbart ausdrückt — Beifall oder Mißfallen hervorrufen könne, ſondern daß immer Willensverhältniſſe dazu gehören, um unmittelbar und unbedingt eine unvermeidliche Werthſchätzung des vorgeſtellten Wollens in uns zu bewirken. Die erſte Aufgabe der Ethik würde es demnach ſein, in einer erſchöpfenden ſyſtematiſchen Sammlung die Zeichnungen aller derjenigen Willensverhältniſſe zuſammenzuſtellen, welche Achtung oder Verachtung, Beifall oder Mißfallen an ihnen in uns bewirken. Die, welche unſre Achtung erregen, erlangen dadurch die Berechtigung

Digitized by Google

zu der Forderung, daß sich das Wirkliche nach ihnen gestalten *solle*; sie werden unmittelbar *Vorbilder* des Wirklichen. Diejenigen, welche unsre Verachtung auf sich ziehen, erlangen dadurch die Berechtigung zu der Forderung, daß das Mißfällige weggeschafft werde; sie geben also die Veranlassung zur Aufstellung andrer Vorbilder für das Wirkliche, in denen dieses geleistet ist. So entstehen die einfachen *ethischen Ideen*, deren Herbart fünf zählt: die der innern Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechts und der Billigkeit; über deren Zahl und Art hier aber weiter nicht gestritten werden soll. Jeder einfachen ethischen Idee entspricht dann eine gesellschaftliche. Man kann demnach allenfalls noch Herrn v. Kirchmann beipflichten, wenn er sagt: „deshalb ist das lobende oder tadelnde Urtheil, was nach Herbart sich mit seinen sittlichen Ideen verknüpft (richtiger: in ihnen enthalten ist oder zu ihrer Aufstellung Veranlassung giebt), im Grunde nur ein andres Wort (was aber die Priorität für sich hat) für den hier entwickelten Begriff der Achtung". Wir werden indessen bald sehen, daß Herbart diesen Begriff viel vollständiger aufgefaßt hat als Herr v. Kirchmann. Ob aber in dem Satze: „Nach Herbart bestehen (?) in der Seele fünf (?) sittliche Ideen, welche in ihrem Inhalt die Tugend und das Recht umfassen, und welche zwar dem Menschen nicht gebieten, aber welche sich doch mit einem Wohlgefallen, oder mit einem lobenden oder tadelnden Urtheile verbinden und dadurch eine Wirksamkeit auf den Willen äußern" der Kern der Herbartschen Lehre von Herrn v. Kirchmann richtig dargestellt ist, mag der geneigte Leser nach dem gesagten selbst beurtheilen. Der Einwurf, den er gegen sie erhebt, daß dieses keine Begründung des sittlichen Inhalts sei, wie ihn die Philosophie gegenüber den thatsächlichen großen Unterschieden in dem Sittlichen verschiedener Völker und Zeiten doch nicht entbehren kann, wird später noch näher erörtert werden. Wie mit diesem *ethischen* Urtheile dem *Soll* seine hohe Bedeutung, die es thatsächlich (?) in dem einzelnen Menschen besitzt, genommen sei," vermögen wir nicht zu begreifen; es müßte denn sein, daß Herr v. Kirchmann *seine* Ansicht über das Aesthetische, die uns nicht näher bekannt ist, der Herbartschen substituirt.

Herr v. Kirchmann geht aber auf einem andern Wege weiter. Er weiß in dem Inhalte des Gebotes oder Verbotes keinen Grund der Achtung oder Verachtung gegen das in ihm gedachte Wollen, keinen Grund einer absoluten, unmittelbar und unvermeidlich an das Vorstellen des Willensverhältnisses gebundenen Werthschätzung desselben

Digitized by Google

aufzufinden, muß also eine *sachliche* Grundlage für das Sittliche für nicht vorhanden erklären. Er geht vielmehr sofort zu dem — wirklichen oder auch nur angenommenen — Urheber des Gebotes über, kennt keine unmittelbare Achtung für das Gesetz, sondern nur für den Gesetzgeber. Wird dem letztern eine Macht und Kraft zugeschrieben, im Vergleich mit welcher die Kraft des einzelnen Menschen verschwindet: so wird jene Macht dem Menschen unermeßlich erscheinen; er muß fühlen, daß jeder Widerstand von seiner Seite hier unmöglich ist; ja der Gedanke daran darf gar nicht in seine Seele treten. Daß Ich empfindet gegenüber dieser unermeßlichen Macht nur sein eignes Vergehen und Aufgehen in sie; sie wird für das Ich zum Erhabenen und Majestätischen, ihr Wille wird unmittelbar das Bestimmende für den Willen des Ichs. Die so entstehende Achtung vor der unermeßlichen Macht, von welcher das Gebot als ausgehend gedacht wird, hebt alle Berechnung und Klugheit, alle Wirksamkeit der Beweggründe der Lust im Ich auf; die Macht wird zur *Autorität* für den Menschen, der es wesentlich ist, daß sie nicht durch Furcht oder Hoffnung, durch Schmerz oder Lust den Willen des Menschen bestimmt, sondern daß dies durch die Achtung vor ihr geschieht. Die Achtung selbst hat keinen sittlichen Ursprung, sondern sie ist eine reine Naturwirkung. Das Sittliche ist nicht etwa schon in der gebietenden Macht enthalten, ihr Gebot nicht ein Ausfluß ihrer eignen Sittlichkeit und Heiligkeit — dadurch wäre das Sittliche nicht abgeleitet und begründet, sondern der Knoten nur verschoben; sondern die sittliche Beurtheilung beginnt erst bei dem Menschen, der dem Gebote aus Achtung vor der Macht des Gesetzgebers folgt oder auch nicht. Der Inhalt des Gebotes ist hierbei für seine Berechtigung durchaus gleichgültig: es erhält sie nicht durch den Inhalt, sondern durch die Achtung, welche die Macht seines Urhebers in uns bewirkt; nur allmählig wird die Gewöhnung die Achtung vor dem Gesetzgeber auch auf das Gesetz übertragen.

Offenbar kommt es hierbei nicht auf die Macht an, welche die gebietende Autorität wirklich besitzt, sondern nur auf die, welche der Mensch ihr zuschreibt; ja sie darf im Grunde — obgleich das Herr v. Kirchmann nicht deutlich ausspricht — jene unermeßliche Macht gar nicht wirklich besitzen. Denn wenn zu der unermeßlichen Macht das Wollen hinzukommt, wie es bei einem Gebote geschieht, so würde eine wirkliche Macht zu zwingen, es gäbe für den Unterworfenen kein Sollen mehr, sondern nur ein Müssen. Ja, es ist gar nicht einmal nöthig, daß jene Autorität wirklich existire, oder daß, wenn sie existirt,

Digitized by Google

das Gebot wirklich von ihr ausgegangen sei: der Glaube des Menschen an Beides genügt vollständig zur Begründung der sittlichen Anforderungen. Es soll dabei vier — vermeintliche oder wirkliche — Autoritäten geben, durch deren vermeintliche oder wirkliche Gebote der Unterschied zwischen Gut und Schlecht bestimmt wird: die Autorität Gottes, die des Fürsten, des Volkes und der Eltern. Die letzte hört natürlich von selbst auf, sowie die Kinder herangewachsen sind. Was die Gottes anbetrifft, so hat für H. v. K. die alte Streitfrage: „Will Gott das Gute, weil es gut ist, oder ist es gut, weil er es will?" gar keine Bedeutung: es ist ganz unbedingt für ihn nur gut, weil er es will. Man wird ihm aber auch wohl nicht zu nahe treten, wenn man behauptet, daß er Gott überhaupt nur zu den fingirten Autoritäten rechnet; daß wenigstens das, was man gewöhnlich die Gebote Gottes nennt, nicht seine Gebote sind, sondern nur von dem religiösen Menschen dafür gehalten werden. Wirklich spricht er im weitern Verlaufe seines Werkes in der Regel nicht von den Geboten Gottes, sondern von denen der Priester, so daß also die Autorität der Priester, der Fürsten und des Volkes übrig bleiben. Während die der beiden ersten Mächte sich in bestimmten Geboten kundgiebt, offenbart sich die letzte vorzugsweise, wenn auch nicht gerade ausschließend, durch die herrschende Sitte. Es ist eine nicht wegzuläugnende Consequenz dieser Ansichten, welche auch von H. v. K. ausdrücklich gezogen wird, daß „für die Autoritäten selbst kein Sittliches mehr besteht"; außer insoweit sie noch etwa selbst eine Autorität über sich anerkennen; etwa der Fürst oder das Volk die Gottes. „Ihre Gebote können ihnen selbst keine Achtung einflößen". „Wenn das Sittliche somit dem Einzelnen gegenüber das Sittlich-Grundlose, das Positive, das nur aus dem Belieben der Autorität Hervorgehende ist, so sind doch auch die Autoritäten für die Philosophie nur Menschen, deren Autorität entweder durch eine geglaubte oder durch eine wirklich seiende Macht begründet ist. Als Menschen müssen sie für ihr Gebieten einen Beweggrund haben. Da nun das Sittliche vor ihren Geboten noch nicht besteht, so kann dieser Beweggrund bei ihnen nur in den Lustgefühlen liegen. Diese Lustgefühle sind ihre eigenen; aber da zu diesen auch die Liebe gehört (welche nach H. v. K. allein in der eignen Lust an fremder Lust besteht), so können die Gebote der Autoritäten auch die Lust und das Wohl der Untergebenen berücksichtigen. Insofern die Autorität des Volkes sich aus den Einzelnen bildet, besteht hier eine gewisse Uebereinstimmung zwischen der

Digitized by Google

Luft der Autorität und der Einzelnen; deshalb bieten die von der Volksautorität ausgehenden Gebote eine größere Gewähr dafür, daß in ihnen das Wohl des Einzelnen beachtet wird." Das Recht — um die Ansichten des H. v. K. hierüber gleich hinzuzufügen — entsteht nun entweder dadurch, daß die Autorität ihre eigene Macht oder die der Untergebenen durch ihre Autorität zu unterstützen sucht, z. B. das Eigenthum durch ihre Gesetze; oder indem sie umgekehrt die Motive der Luft benutzt, um ihre Autorität zu schützen, z. B. durch Androhung von Strafen.

H. v. K. wirft, wie schon oben erwähnt, Herbart vor, daß durch seine ästhetischen Urtheile dem Soll seine hohe Bedeutung genommen werde; man kann gewiß mit viel größerm Rechte ihm selbst vorwerfen, daß durch seine Lehre die Verbindlichkeit des Sittengesetzes und der rechtlichen Vorschriften für den Einsichtigen und Verständigen geradezu aufgehoben werde. Soweit die Macht der Autorität in jedem einzelnen Falle eine wirkliche ist, wird er sich ihr zwar fügen, aber nur, weil er muß, oder weil der Ungehorsam ihm wenigstens Nachtheile bringen würde; also nicht aus Motiven der Sittlichkeit, sondern der Luft. Soweit sie dagegen nur auf dem Glauben beruht, wird es für ihn eine Hauptsache sein, die diesem Glauben zu Grunde liegende Täuschung zu durchschauen, um sich vorkommenden Falls nicht durch ihn in der Verfolgung des eignen Nutzens beirren zu lassen. Allerdings mag es in seinem eignen Interesse liegen, daß die Andern an die Gültigkeit des Sittlichen und Rechtlichen noch glauben: er wird sie dann in diesem Glauben nicht allein lassen, sondern auch in ihm bestärken. Daß er sich dadurch der Lüge und des Betruges schuldig macht, braucht ihn natürlich nicht zu kümmern; denn, daß Lüge und Betrug als etwas Schändliches betrachtet werden, ist nur eine Folge des Glaubens an die Autoritäten, welche sie verbieten. Der Fortschritt der Cultur wird im Wesentlichen darin bestehen, daß der Einzelne, ja bei größerer Ausbreitung derselben alle Einzelnen die Fesseln der Sittlichkeit und des Rechts immer mehr von sich abstreifen; bis die Gesammtheit schließlich in der Bildung soweit fortgeschritten ist, daß die Motive der Luft genügen, um die Triebe zu mäßigen und harmonisch zu beschränken, und daher zur Erreichung des höchsten Wohls das sittliche Motiv entbehrt werden kann". Das ist keine Consequenz, die Herrn v. K. nur untergeschoben wird, sondern die er selbst zieht; sie zeigt aber zugleich, daß auch bei ihm, trotz der anfänglichen strengen Unterscheidung von Motiven der Luft und der

Digitized by Google

Sittlichkeit, die Geltung, welche dem Sittlichen und Rechtlichen zukommen sollte, nur allein aus eudämonistischen Principien entspringt.

Mit Recht sagt H. v. K., daß die von ihm gebotene Ableitung des Sittlichen an dem entwickelten sittlichen Gefühl des Einzelnen ihren entschiedensten Gegner findet; er giebt es zu, daß die aus ihr sich ergebenden Folgerungen in ihrer abstracten Fassung das Gefühl ebenso verletzen, wie es das Princip selbst thut; meint indessen, daß die Verbindung der Elemente zu reichern Gestaltungen die Versöhnung bringen werde, woran jedoch ein bescheidener Zweifel uns gestattet sein möge. Es müssen daher gewichtige Gründe sein, welche ihn bewegen, trotzdem an seinem Principe festzuhalten. Da nun die Philosophie des H. v. K. durchaus auf Erfahrung sich gründen will, so werden es Thatsachen aus der Geschichte des Ethischen sein müssen, welche ihn dazu veranlassen. Es sind deren zwei, welche sein ganzes Buch als leitendes Moment durchdringen: erstens die ungemeine Verschiedenheit in den Ansichten über das, was recht oder unrecht, gut oder schlecht ist, welche in verschiedenen Zeiten und Völkern offenbar stattgefunden hat und noch stattfindet; zweitens der Umstand, daß Recht und Moral für das Staatsleben, namentlich für den Verkehr der einzelnen Staaten mit einander ihre Geltung zu verlieren scheinen. Es muß H. v. K. zugegeben werden, daß beide Thatsachen im ausgedehnten Maße wirklich stattfinden; sowie auch, daß sie aus seiner Lehre sich auf eine so einfache Weise erklären lassen, daß es kaum nöthig ist, darüber noch etwas hinzuzufügen. Denn hängt das, was recht und gut ist, von dem Belieben der Autoritäten ab, so kann das Rechtliche und Sittliche jeden beliebigen Inhalt annehmen; gilt es nur für die der Autorität sich untergeben Fühlenden, so gilt es in dem Verhältniß verschiedener Staaten gegen einander oder in dem der verschiedenen Autoritäten in einem Staate gar nicht oder doch nur in soweit, als sie eine noch höhere Autorität über sich anerkennen. Der Einzelne, welcher der herrschenden Autorität entgegentritt, hat Recht, wenn es ihm gelingt, sich selbst zur herrschenden Autorität emporzuschwingen; er hat Unrecht und kann sich seinerseits über die ihn treffende Strafe nicht beschweren, wenn er in seinem Widerstande gegen die herrschende Macht unterliegt. Es fragt sich nur, ob jene Thatsachen, soweit sie moralisch und rechtlich begründet sind, sich nicht auch aus Principien rechtfertigen lassen, welche mit dem unbefangenen sittlichen Bewußtsein in größerer Uebereinstimmung sich befinden. Denn die innere Ueberzeugung hat doch in allen moralischen und

Digitized by Google

rechtlichen Fragen schließlich die entscheidende Stimme; sie kann wohl aufgeklärt, aber ihre Aussprüche können nicht umgestoßen werden; die Wissenschaft kann, wie schon oben gesagt, nicht urtheilen, sondern nur urtheilen machen, und zwar dadurch, daß sie die wahrhaft einfachen sittlichen Verhältnisse, in größter Reinheit aufgefaßt, dem Beurtheilenden vor Augen stellt. Es verhält sich in der Ethik ähnlich wie in der Musik: aber Werth oder Unwerth eines zusammengesetzten Tonstücks kann lange gestritten werden; die Quinte oder Secunde braucht man nur erklingen zu lassen, und Niemand, der überhaupt die Höhe und Tiefe der Töne aufzufassen vermag, wird ansiehen, die eine für harmonisch, die andre für disharmonisch zu erklären. Er bedarf dazu keiner Theorie der Harmonie oder Disharmonie, und keine Wissenschaft wird im Stande sein, ihm das entgegengesetzte Urtheil als richtig aufzudemonstriren.

Nach Herbart liegt der Ursprung alles Sittlichen und ebenso alles Rechtlichen in den lobenden oder tadelnden Urtheilen, welche unmittelbar und unvermeidlich durch die vollständige Auffassung gewisser Willensverhältnisse in uns hervorgerufen werden, in dem Beifall oder dem Mißfallen, welche unmittelbar und unvermeidlich an das vollendete Vorstellen derselben gebunden ist. Wir hatten oben nicht viel dagegen einzuwenden, wenn H. v. K. den sittlichen Beifall im Sinne Herbart's für identisch hielt mit dem von ihm entwickelten Begriff der Achtung; wir konnten wenigstens an obiger Stelle, wo wir die K.'schen Ansichten noch nicht vollständiger dargestellt hatten, die Unterschiede zwischen beiden noch nicht deutlicher hervorheben. Jetzt müssen wir indessen darauf hinweisen, daß der Begriff der Achtung, wie ihn von K. aufgestellt hat, höchst einseitig ist, daß nur eine ganz bestimmte Art der ursprünglichen sittlichen Beurtheilung in ihm ihren Ausdruck gefunden hat. Erregt denn wirklich allein eine höhere, von uns als unermeßlich betrachtete Macht unsre Achtung; ist sie das Einzige, was unsern von allen Motiven der eigenen Lust unabhängigen Beifall auf sich zieht? Freilich, daß auch eine höhere Einsicht unsre Achtung erregt, dürfen wir gegen Herrn von K. nicht geltend machen; denn die höhere Einsicht erregt jenes Gefühl in rein ethischer Beziehung, bei der es nur auf das Wollen ankömmt, nur in sofern, als sie eine höhere Macht, ein energisches und erfolgreiches Wollen zu begründen im Stande, oder doch in sofern sie auf einem solchen hervorgegangen ist. Aber müssen wir nicht auch der wohlwollenden Gesinnung, der Liebe, wenn sie es nicht beim bloßen Mitgefühl bewenden läßt, sondern wenn sie ein Motiv für den Wil-

Digitized by Google

len bildet, bei passender Gelegenheit zum uneigennützigen Handeln für das Wohl des Andern führt, unsern Beifall, ja, wenn sie nur frei von Schwäche ist, unsre Achtung zollen? H. v. K. erkennt freilich keine uneigennützige Liebe an, er hält die eigene Lust an der Lust des Anderen für das einzige Motiv der Liebe; aber gewiß mit Unrecht. Er meint, daß jede junge Frau sich unglücklich fühlen würde, wenn ihr Mann nur aus Pflichtgefühl, nur um ihrer selbst willen sie liebevoll behandelte; erst wenn er es um seiner eignen Lust willen thue, fühle sie sich geliebt. Es ist das in soweit wahr, daß die Frau sich nicht geliebt fühlen wird, so lange ihre Lust nicht die ihres Mannes erregt, als Folge nach sich zieht; sie wird sich sicher aber auch nicht recht geliebt glauben, so lange sie sich sagen muß, daß die eigene Lust des Mannes das Einzige ist, was ihn veranlaßt, ihr Wohl zu fördern. Sie fühlt sich erst dann geliebt, wenn sie überzeugt ist, daß der Gedanke an ihre Person sich so des ganzen Gemüths des Mannes bemächtigt habe, daß sein Glück oder Unglück wenn auch nicht allein, so doch zum großen Theil abhängt von dem ihren. Die Ursache, daß der Gedanke an ihre Person eine solche Macht erlangt hat, darf aber nicht allein, ja nicht einmal vorzugsweise liegen in dem Streben des Mannes nach eigener Lust durch ihr Wohl, sondern es muß liegen in dem eigenthümlichen Werth ihrer Person, in der Harmonie zwischen ihrer Persönlichkeit und der des Mannes. Die wahre Liebe muß ihren Motiven nach durchaus uneigennützig sein; sie muß, wenn sie auch anfänglich vielleicht nur aus eigennützigen Motiven hervorgegangen ist, doch diese ganz von sich abstreifen, wenn sie zur wahren Liebe werden soll; wie gäbe es sonst auch eine Liebe bis in den Tod? Daß H. v. K. die Möglichkeit einer rein uneigennützigen Liebe in Abrede stellt, hat seine Ursache in seiner mangelhaften Psychologie. Er kennt kein andres Motiv für den Willen, als Lust oder Schmerz und das Gefühl der Achtung, wie er es auffaßt. Er übersieht es ganz, wie durch die Verbindung von an und für sich durchaus gleichgültigen Vorstellungen ein sehr energisches Streben erstehen könne, welches dann allerdings auch lebhafte Gefühle zur Folge haben kann, ohne daß jedoch diese Gefühle als Ursachen des Strebens betrachtet werden dürfen. Oder, um noch einige andre Beispiele anzuführen, erweckt nicht eine Sinnesweise unsern Beifall und unsre Achtung, welche Niemandem das Seine zu entziehen sucht und Jedem das Verdiente zukommen läßt? Ist es nicht beifallswürdig und achtungswerth, dem, was man nun einmal für recht und gut erkannt hat, auch im

Digitized by Google

Wollen und Handeln strenge zu folgen? In allen diesen Fällen wird zwar durch eine Schwäche, welche sich zeigt, die Achtung vermindert, ja vielleicht ganz aufgehoben; aber es ist doch auch in keinem die Stärke allein, welche unsern Beifall auf sich zieht.

Es ist nur eine einzige der fünf Herbart'schen Ideen, welche sich auf die Achtung im Sinne des Herrn von K. gründet: die der Vollkommenheit. Die größere Macht gefällt neben der kleinern; die geringere Macht zieht mit der größern verglichen unser Mißfallen auf sich. Nur läßt es Herr v. K. bei dem ruhigen Gefallen, welches doch auch der Achtung, dieses Wort im gewöhnlichen Sinne genommen, zu Grunde liegt, nicht bewenden: er setzt voraus, daß die Größe auch imponire, daß sie sich des ganzen Gemüthes des Betrachtenden bemächtige und kein andres Urtheil neben sich aufkommen lasse. Es ist freilich wahr und auch psychologisch begreiflich, daß dieses nur zu oft geschieht; es setzt aber immer eine gewisse Rohheit voraus, wenn es geschieht. Der ästhetisch Unbefangene läßt sich durch das Colossale imponiren, ohne darauf Rücksicht zu nehmen, ob das Colossale in andrer Beziehung ein Wohlgefälliges oder Mißfälliges sei; der ästhetisch Gebildete läßt der Einwirkung der Größe ihr Recht, er weiß sich aber vor ihrem überwältigenden Eindruck freizuhalten und versteht auf den Eindruck zu achten, den das Colossale ganz abgesehen von seiner überwältigenden Größe machen würde. Den übrigen ethischen Ideen fehlt diese überwältigende Macht: ihr Gewicht liegt nicht in der Kraft, mit welcher die in ihnen liegende Beurtheilung sich geltend macht, sondern in der Unvermeidlichkeit, mit welcher sie hervortritt, wenn es zu einer vollendeten, ungestörten Auffassung des zu Beurtheilenden kommt. Wie in der Wirklichkeit trägt auch in den Augen der Menge das Mächtige den Sieg davon über das, was die Menschenliebe fordert, was recht und billig ist, über das Gefühl der innern Harmonie, welches entsteht, wenn das Wollen mit der Einsicht in das, was geschehen sollte, übereinstimmt.

Aus dem oben Gesagten erklärt sich schon zum großen Theil die Thatsache, auf welche H. v. K. zuerst fußt, daß nämlich die Ansichten über das, was recht und gut ist, in verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Lebenskreisen verschiedene sind, daß sie in Folge der steigenden Ausbildung sich stetig ändern. Auch in dem rohesten Gemüthe wird die Stimme der sittlichen Beurtheilung sich geltend machen, wenn es zur vollständigen und ungestörten Auffassung des zu Beurtheilenden kommt. Aber erstens kommt es in ihm nicht so leicht zum

Digitized by Google

vollständigen Auffassen alles dessen, was für die Beurtheilung von Bedeutung ist. Der Gesichtskreis eines jeden Menschen ist beschränkt; was außerhalb desselben liegt, entgeht ihm entweder ganz, oder er beachtet es doch nicht in dem Maße, wie es den objectiven Verhältnissen nach sein sollte. Je roher der Mensch ist, desto enger ist der Kreis, auf den er seine Beachtung ausdehnt; und die Bildung kann in bestimmten Richtungen sehr weit fortgeschritten sein und doch sehr beschränkt: es kann ganze Lebenssphären geben, welche für sie ganz ohne Interesse sind. Eine vollständige harmonische Ausbildung nach allen Richtungen, eine gleichmäßige Ausbreitung des Interesses nach allen Seiten hin ist ein für den Menschen nnerreichbares Ideal: er wird nie frei sein von Einseitigkeiten der Einsicht und in Folge dessen auch des Interesses. Ja, er darf es auch nicht einmal sein; denn bei der Beschränktheit des Menschen würde eine zu große Ausdehnung des practischen Gesichtskreises eine mißfällige Schwächung des Interesses und des Wollens in jeder einzelnen Richtung zur unvermeidlichen Folge haben. Ist aber der ganze practische Gesichtskreis des Menschen entweder nur auf ihn selbst beschränkt oder nur auf einen gewissen Complex von Persönlichkeiten; faßt er Alles, was außerhalb jenes Kreises liegt, unrichtig auf, hält er es für keiner Beachtung würdig: wie kann man von ihm erwarten, daß er gegen die, welche außerhalb jenes Kreises stehen, Wohlwollen hege, daß er gegen sie Recht und Billigkeit beachte? Der Grieche betrachtet den Barbaren, der Sclavenhalter den Sclaven, der Vornehme den Geringen oder auch umgekehrt der Geringe den Vornehmen kaum als Menschen, oder doch von vornherein als seinen natürlichen Feind: darf man sich da wundern, daß in allen den Fällen, in denen jene Draußenstehenden mit in Betracht kommen, das unmittelbare sittliche Urtheil zwar nicht schweigt — es wird vielmehr unvermeidlich ertönen je nach Maßgabe dessen, was ihm vorgelegt wird —, aber zu ganz falschen Aussprüchen führt? Falsch in den Augen dessen, der sich von jenen Beschränkungen frei gemacht hat, aber dafür vielleicht in andern noch schlimmern befangen ist.

Aber auch noch in andrer Beziehung macht sich die sittliche Beschränktheit geltend. Ein und dasselbe sittliche Verhältniß kann in verschiedenen Beziehungen der Beurtheilung unterliegen: was in der einen zu loben ist, muß in der anderen getadelt werden; was in der einen geboten ist, wird in der anderen verboten. Die Menschenliebe fordert uns zu einem gewissen Handeln auf; aber die Rücksichten auf

Digitized by Google

die Rechte Andrer, auf die Verdienste, welche sie sich erworben haben, verbieten uns, unsren wohlwollenden Trieben zu folgen. Es giebt wahre sittliche Collisionen, welche keiner reinen, vollständigen Lösung fähig sind, in denen ein durchaus tadelfreies Handeln oder auch Unterlassen unmöglich ist. Lob und Tadel, Gebot und Verbot heben sich nicht auf, wie positive und negative Zahlen, sondern bleiben neben einander bestehen. Es bleibt dann nichts übrig, als die verschiedenen Rücksichten gegen einander abzuwägen und sich nach dem Ergebniß dieser Abwägung zu entscheiden. Es kommt dabei aber auf eine Vergleichung ungleichartiger Größen an, die schon an und für sich so leicht nicht ist. Irrthümer und nur zu leicht verschuldet wird aber die Abwägung noch dadurch, daß sich eine gewisse Vorliebe für die sittlichen Beurtheilungen einer bestimmten Art und eine gewisse Virtuosität in ihnen ausgebildet hat, die dann zu unrichtigen Ergebnissen führen muß; und zwar nicht allein in einzelnen Personen, sondern auch in ganzen Ständen oder Nationen, wo denn die Zustimmung der Andern die Einseitigkeit der Auffassung verdeckt oder in ihr noch verstärkt. Wer wüßte nicht, wie im Kreise der Juristen, ja oft auch andrer Stände das Festhalten des strengen Rechtspunktes blind macht gegen Alles, was das Wohl und Wehe der Menschen fordert! Daß gerade die überwältigende Macht des Großen und Erhabenen in dieser Beziehung doppelt schädlich wirkt, braucht nach dem oben Gesagten wohl nicht weiter auseinandergesetzt zu werden.

Zweitens ist es aber auch nicht so leicht zur ungestörten Auffassung der sittlichen Verhältnisse, zum ungetrübten Vernehmen der aus ihr unvermeidlich sich ergebenden Beurtheilung zu gelangen. Gefühle der Lust mischen sich in sie ein; Begierden, Neigungen und Leidenschaften, welche unabhängig von der sittlichen Censur und unbekümmert um sie zu bedeutender Stärke herangewachsen sind. Sie führen eine laute Sprache und überschreien die Stimme des Gewissens; sie würden auch vielleicht das Recht in Anspruch nehmen können, ausschließend das Handeln des Menschen zu bestimmen, wenn sie nicht bald so, bald anders sprächen, wenn nicht ihre rein subjective Bedeutung zu sehr abhiele gegen die objective Geltung, welche die sittliche Beurtheilung dadurch erhält, daß sie unvermeidlich und unabhängig von allen subjektiven Vorbedingungen gebunden ist an die Auffassung des Beurtheilten. Das Schlimmste aber ist, daß sie nicht allein die Stimme des Gewissens übertönen, sondern daß sie auch auf die Auffassung des Gegebenen ihren Einfluß äußern, den Menschen blind

Digitized by Google

machen, ihn durch ein gefärbtes Glas sehen lassen und so die Stimme des Gewissens verfälschen. Sie verleiten daher nicht allein dazu, die sittliche Beurtheilung zu mißachten und ihr ungehorsam zu werden; sondern sie verführen auch dazu, das Unsittliche für sittlich zu erklären und zu halten.

Hat nun eine falsche sittliche Ansicht sich erst Bahn gebrochen, so kann sie dann dadurch erhalten und in ihrer Wirksamkeit verstärkt werden, daß eine vermeintliche oder wahre Autorität sie für die ihrige erklärt, oder daß sie für die der Autorität gehalten oder ausgegeben wird. Ein Keim des Falschen kann auf diesem Wege zu einem geilen, Alles überwuchernden Unkraut sich entwickeln. Wir brauchen dem oben in dieser Beziehung Gesagten nichts mehr hinzuzufügen, wenn wirklich der Glaube an die unermeßliche Macht der Autorität das einzige Moment wäre, worauf ihr Ansehen sich gründen könnte. Die Autorität, welche die christliche Lehre ihrem Gotte zuschreibt, gründet sich aber sicher nur zum kleinsten Theile auf seine Macht; und der gebildetere Christ hält sich sicher nicht deswegen verbunden, den Geboten Gottes zu gehorchen, weil der Gedanke an seine Allmacht sein ganzes Inneres gefangen nimmt. Es ist vielmehr das Gefühl der Dankbarkeit gegen Gottes unendliche Liebe und Güte, welches den Christen zum Gehorsam bestimmen soll und auch in unzählig vielen Fällen wirklich dazu bestimmt. Dankbarkeit als Gesinnung hegen wir auch gewiß nicht deswegen, weil wir glauben, daß sie Gott uns anbefohlen habe; denn ein Befehl kann doch schwerlich eine Gesinnung erzeugen, und Dankbarkeit aus Gehorsam wäre keine rechte Dankbarkeit; sie kann also auch nicht dadurch ihren sittlichen Werth erhalten, daß sie aus dem Gehorsam gegen den Willen irgend einer Autorität entsprungen ist. Sondern wenn wir sie vorfinden, so müssen wir ihr Beifall zollen; wenn sie fehlt, so müssen wir den Mangel tadeln: gleichviel durch welchen psychologischen Prozeß sie entstanden oder aus welchen psychologischen Ursachen sie ausgeblieben ist, wo sie da sein sollte. Ganz auf dieselbe Weise verhält es sich mit dem Gehorsam der Kinder gegen ihre Eltern: er wird erst dann einen höhern sittlichen Werth des Kindes begründen, wenn er nicht allein aus Achtung vor der überwiegenden Gewalt des Vaters hervorgegangen ist, sondern aus Dankbarkeit und reiner, uneigennütziger Liebe.

Die Verschiedenheiten, welche das sittliche Bewußtsein zu verschiedenen Zeiten und unter verschiedenen Umständen, wie Geschichte und tägliche Erfahrung zeigen, in sich birgt, entspringen aber nicht

Digitized by Google

allein aus Irrthum, aus der Einmischung solcher Elemente, welche dem Sittlichen fremd sind; sondern das Sittliche im strengen Sinne des Wortes kann selbst bei wechselnden Verhältnissen andre Formen annehmen. Entspränge das Sittliche und Rechtliche seinen letzten Gründen nach aus einem festen, in unser Inneres auf irgend eine Weise eingeschriebenen Gesetze, so wäre das freilich schwer zu begreifen: ein solches Gesetz könnte durch wechselnde Umstände nicht verändert werden. So verhält es sich aber nicht: sein eigentlicher Ursprung liegt in dem bei der Auffassung gewisser Verhältnisse sich unvermeidlich aufdringenden Lobe und Tadel; daraus ergiebt sich erst unmittelbar die Weisung, das Lobenswerthe zu produciren, das Tadelnswerthe zu vermeiden. Wo gewisse jener der Beurtheilung unterliegenden Verhältnisse nicht vorhanden oder gar nicht möglich sind, da schweigen Lob und Tadel; unter verschiedenen factischen Umständen werden aus derselben Beurtheilung sich ganz verschiedene Weisungen für das Handeln ergeben.

Am deutlichsten zeigt sich dieses bei der Anordnung von Rechtsverhältnissen. Das Recht entspringt aus dem Mißfallen an dem Streite, welcher entsteht, wenn verschiedene Personen über dasselbe Object auf widersprechende Weise verfügen wollen: sieht man von der Energie und Geschicklichkeit ab, welche die streitenden Personen etwa in dem Streit entwickeln und welche als Stärke (nach der Idee der Vollkommenheit) unsern Beifall auf sich ziehen: so ist es keine Frage, daß der Streit rein als solcher mißfällt. Es entsteht daraus die allgemeine Weisung, die Lebensverhältnisse so anzuordnen, daß der Streit vermieden oder, wenn sein Ausbruch nicht verhütet werden kann, doch bald möglichst wieder geschlichtet werde. Das Hauptmittel, wodurch dieses wenigstens in größern Verhältnissen zu erreichen versucht wird, ist die Einführung des Eigenthums: durch sie wird Jedem eine gewisse, möglichst genau umschriebene und möglichst kenntlich gemachte Sphäre zugewiesen, in welcher er nach Willkühr verfügen kann, in welcher keinem Andern gegen seinen Willen ein Eingriff gestattet wird. Angeborne Eigenthumsrechte giebt es nicht: das Recht des Eigenthümers gründet sich nur darauf, daß es entweder von allen Andern anerkannt ist — die Andern würden, wenn sie der einmal gemachten Anerkennung zuwider handelten, ihrerseits Streit beginnen und dadurch den Tadel auf sich ziehen —, oder doch von dem Andern im Interesse der Vermeidung des Streites anerkannt werden sollte. Ist nun bei einer dünnen Bevölkerung eine Menge herrenlosen Guts

Digitized by Goog

vorhanden, ſo daß ein jeder ſeine Bedürfniſſe mit Leichtigkeit befriedigen kann: ſo wäre es überflüſſig, zum Schutze des Eigenthums einen großen Reichthun von Veranſtaltungen zu entfalten. Man darf einem Jeden zumuthen, daß er ohne Widerſtand einen Theil ſeines Eigenthums aufgebe, wenn er ſich ohne beſondere Mühe einen Wiedererſatz verſchaffen kann: man braucht nicht anzunehmen, daß er auf eine verletzende Weiſe in das Eigenthum des Anderen eingreife, wenn er auch ohne das Alles, was er braucht oder wünſcht, ſich verſchaffen kann. Iſt dagegen über alle vorhandenen Güter ſchon disponirt, hat bei einer dichten Bevölkerung ein lebhafter Verkehr ſich entwickelt, können deshalb mannigfache Reibungen nicht ausbleiben: ſo muß die Sphäre der Willkühr eines Jeden ſcharf umgränzt und möglichſt genau bezeichnet ſein; es muß durch Regelung der Formen des Verkehrs Sorge getragen werden, daß er nicht die Quelle fortwährenden Streites bilde; es muß einem Jedem zugemuthet werden, daß er die aus der gegenſeitigen Reibung unvermeidlich entſtehenden Rechtsverletzungen entweder geduldig ertrage oder ſich doch irgend welchen Erſatz gefallen laſſe. Dabei treten bei ſolchen verwickelten Verhältniſſen dem Wohle des Ganzen oder dem Wohle vieler Andrer die einem Einzelnen einmal zugeſtandenen Rechte hindernd in den Weg; wollte man jene ganz unbeachtet laſſen, ſo würden die auf ſie gerichteten Intereſſen zuletzt eine ſolche Stärke gewinnen, daß ſie ſich gewaltſam hervordrängen würden und allgemeines Streiten unvermeidlich wäre. Man muß daher dem Einzelnen zumuthen, daß er ſich im Intereſſe des Ganzen oder vieler Andrer Eingriffe in ſeine Rechte willig gefallen laſſen, man muß die Formen feſtſtellen, unter denen er ſie ſich gefallen laſſen ſoll: ein Recht zur Beſteurung, zur Enteignung, die Einrichtung einer öffentlichen Armenpflege, die Regelung der Verhältniſſe zwiſchen Herrſchenden und Dienenden wird zur rechtlichen Nothwendigkeit; für die Anordnung aller dieſer Verhältniſſe iſt es dann wieder von großer Bedeutung, welchen guten Willen man bei denjenigen, welche einen Eingriff in einmal zugeſtandene Rechte ſich müſſen gefallen laſſen oder welche ihr Wohlbefinden dem Rechte andrer opfern müſſen, mit Fug und Recht vorausſetzen darf. Dabei iſt nicht zu vergeſſen, daß man nie und nirgends die rechtlichen Verhältniſſe frei aus dem Nichts erſchaffen kann: man findet allenthalben und zu jeder Zeit ſchon vorhandene Rechte und Rechtsanſichten vor, welche geachtet werden müſſen, wenn nicht ein allgemeiner Streit hervorbrechen, wenn nicht die alleinige Grundlage eines jeden Rechts, die herrſchende Rechtsanſchauung

Digitized by Google

in ein bedenkliches Schwanken gerathen, wenn nicht durch ihre Verletzung der ganze Bau der rechtlichen Anordnungen in seinen Grundfesten erschüttert werden soll. So können verschiedene Ansichten darüber herrschen, wer eigentlich der Eigenthümer ist, ob der Einzelne oder eine größere oder kleinere Gesellschaft, etwa die Familie oder die Gemeinde: es können verschiedene Ansichten darüber herrschen, was Alles als Eigenthum betrachtet werden könne. Selbst die Sclaverei würde sich rechtlich rechtfertigen lassen, wenn man voraussetzen dürfte, daß der Sclave sich ihr willig füge, daß sich nicht in ihm Bedürfnisse und Ansprüche regen, welche sie ihm unerträglich machen oder auch nur einen übermächtigen Antrieb zum Kampfe gegen sie enthalten. Man kann selbst noch einen Schritt weiter gehen und fragen, ob denn wirklich der Begriff des Eigenthums der einzige sei, auf welchen die Anordnung der rechtlichen Verhältnisse sich gründen könne; und man hat ja bekanntlich diese Frage aufgeworfen. Könnte man von allen Seiten den guten Willen voraussetzen, zurückzutreten, wenn Verschiedene über dasselbe Object auf unvereinbare Weise verfügen wollen: so bedürfte es der Einführung des Eigenthums nicht, um dem Streite aus dem Wege zu gehen. Mag es auch nur eine Ueberspanntheit sein, vorauszusetzen, daß jemals ein solcher allseitiger guter Wille in einer größern Gesellschaft zur Herrschaft gelangen werde; würde auch selbst dann, wenn man dies voraussetzen könnte, mit der Aufhebung des Eigenthums ein mächtiges egoistisches Motiv wegfallen, Güter mit persönlicher Anstrengung zu schaffen, welche denn doch auch wieder dem Ganzen zu Gute kommen, deren Vorhandensein demnach das Wohlwollen fordern muß: so findet sich doch nicht selten in kleinern Kreisen ein auf dieser Grundlage ruhender rechtlicher Zustand realisirt. Das Familienleben beruht ja zum großen Theil darauf, daß kein Glied der Familie das gemeinsame Eigenthum oder auch nur einen Theil desselben als seinen besonderen Besitz betrachtet, daß es vielmehr sofort zurücktritt, sowie ein andres dasselbe benutzen will oder auch nur kann; und selbst im gebildeten geselligen Verkehr zeigt sich ja genug jenes freiwillige Zurücktreten, sobald ein Andrer über eine Sache verfügen will.

Zeigt es sich bei der Idee des Rechts auch vielleicht am Auffälligsten, daß eine und dieselbe Idee auf sehr verschiedene Weise realisirt werden könne, daß also unter verschiedenen Verhältnissen sehr verschiedene Forderungen aus ihr sich ergeben; so fehlt doch diese Vielfarbigkeit in der äußern Erscheinung auch den übrigen ethischen Ideen

Digitized by Google

nicht durchaus. Die Idee der Vollkommenheit verlangt, daß jeder eine möglichst vielseitige, in sich selbst zusammenstimmende, andauernde und energische Thätigkeit entwickele; aber durch die gegebenen Verhältnisse wird es bestimmt, in welchen Richtungen die innere Regsamkeit eines Jeden überhaupt sich äußern kann; durch sie wird es bestimmt, an welchem Maße die Kraft eines Jeden gemessen wird. In einem Volke, welches im steten Kampfe mit den rohen Kräften der Natur oder mit andern Völkern begriffen ist, ist die Tapferkeit in der Beziehung der einzige Maßstab des persönlichen Werthes. Der Muth des Feldherrn ist ein anderer als der des gemeinen Soldaten: hat der letztere vor allen Dingen die Strapatzen, die Wunden und den Tod zu scheuen, so darf der erstere auch nicht feige zurückweichen vor dem Gewichte einer moralischen Verantwortung; hängt die Tüchtigkeit des erstern namentlich ab von der Selbstüberwindung, mit welcher er den Befehlen eines Andern gehorcht, so ist für die des erstern überwiegend die Einsicht maßgebend, welche er in der Leitung der Verhältnisse zeigt. Ist für die moralische Tüchtigkeit des Landmanns als solchen die Ausdauer entscheidend, mit welcher er die Arbeiten ausführt, die der Tag ihm bringt: so darf der größere Kaufmann das Wagniß nicht scheuen, welches ein größeres Unternehmen mit sich bringt; er muß aber auch die Kraft besitzen, einem muthmaßlichen großen Gewinne zu entsagen, wenn die größere Wahrscheinlichkeit eines bedeutenden Verlustes ihm gegenübersteht. Und doch ist es in diesen und tausend anderen Fällen allein die sich zeigende Stärke, welche den Beifall, oder die Schwäche, welche den Tadel auf sich zieht und unsre ethische Beurtheilung bestimmt. Im Alterthume mochte das Wohlwollen gebieten, einem Jeden Gastfreundschaft zu gewähren, in der Wüste oder bei unentwickelten Verkehrsverhältnissen mag es noch so sein; bei unsern entwickelten Verkehrsverhältnissen wäre eine solche allgemeine Gastfreundschaft nicht allein unausführbar — das würde die sittliche Forderung nicht zum Schweigen bringen —, sondern auch überflüssig, da die meisten leicht auf andre Weise für ihr Unterkommen sorgen können. Den beschränkten Privatmann wird man nicht tadeln können, wenn er sein thätiges Wohlwollen nur auf einen kleinen Kreis ausdehnt; man wird Niemand tadeln können, wenn er gegen diejenigen Wohlwollen auch nicht einmal fühlt, die ganz außerhalb seines Gesichtskreises stehn: von den Leitern des Staats wird man mit Recht verlangen, daß ihr Wohlwollen ein viel umfassenderes sei. Die Billigkeit verlangt, daß die That vergolten werde; die

Digitized by Google

Wohlthat mag vergelten, wer es kann; und fällt die Vergeltung auch zu reichlich aus, so wird die Moral nichts dagegen einzuwenden haben. Die Uebelthat erfordert als Vergeltung aber ein Wehe; und wenn man es auch nicht scheuen soll, durch das Zufügen der Strafe in den Verdacht des Uebelwollens zu gerathen: so darf man doch dem Wohlwollen nicht Stillschweigen auferlegen, welches auch verbietet, dem Verbrecher ein Wehe zuzufügen. Der Uebelthäter hat seine Strafe verdient und er kann sich billiger Weise nicht beklagen, wenn er sie erleidet; soll aber der Bestrafende nicht mit Recht sich des Mangels am Wohlwollen wegen tadeln müssen, so muß das zugefügte Wehe durch ein größeres Wohl, welches entweder dem Uebelthäter oder Andern zu Gute kommt, wieder ausgeglichen werden. Für den Bestrafenden bedarf es daher eines ergänzenden Motivs, wenn die Strafe vollständig gerechtfertigt erscheinen soll, sei es die Besserung des Verbrechers, die Abschreckung Anderer, die Verhütung der leicht alles Maß überschreitenden Selbstrache des Verletzten, die Verhütung neuer Verbrechen oder die Beruhigung der empörten oder beängstigten öffentlichen Meinung. Diese Motive werden aber ganz anders ausfallen, eine ganz andre Bedeutung besitzen je nach der herrschenden Rohheit oder größern Bildung, je nach den herrschenden Ansichten über den Werth oder den Unwerth der Güter, welche von dem Thäter verletzt sind, der Uebel, welche er zugefügt hat. So wird auch das Strafrecht zu verschiedenen Zeiten und bei verschiedenen Völkern eine sehr verschiedene Gestaltung nicht allein factisch annehmen, sondern auch annehmen sollen.

Es giebt aber auch noch ein andres Moment, welches bedingt, daß unter andern Verhältnissen aus der ethischen Beurtheilung sich auch ganz andre Vorschriften ergeben. Vieles ist an und für sich allein betrachtet durchaus sittlich gleichgültig, gewinnt aber dadurch eine ethische Bedeutung, daß es in seinen Fortwirkungen das Sittliche entweder fördert oder ihm hindernd in den Weg tritt. Wären wir nicht Menschen mit menschlichen Bedürfnissen und menschlichen Trieben, so würden eine Menge von moralischen Vorschriften gar keine Gültigkeit haben. Ob wir uns den Genüssen des Lebens hingeben oder nicht, ist an und für sich betrachtet durchaus sittlich gleichgültig; welchen fördernden Einfluß hat aber nicht die durch einen mäßigen Lebensgenuß bewirkte heitere Gemüthsstimmung auf unsere Moralität! Und wie wird sie nicht auf der andern Seite durch übermäßige Genußsucht in ihren tiefsten Wurzeln zerstörend angegriffen! Es hängt aber nicht allein von der menschlichen Natur, sondern auch von den

Digitized by Google

wechselnden Lebensverhältnissen ab, welche Umstände auf diese Weise eine sittliche Bedeutung gewinnen. In den bessern Zeiten des griechischen und auch noch des römischen Alterthums durfte der Besitz eines größern Vermögens als etwas relativ Unbedeutendes betrachtet werden: die nöthigen Lebensbedürfnisse konnten leicht herbeigeschafft werden, und in den Augen der Mitbürger gereichte eine mit Würde getragene Armuth eher zur Ehre als zur Schande. In unsern modernen Verhältnissen steht die Sache aber ganz anders: ein gewisses Vermögen ist die unumgängliche Bedingung für jede ausgedehntere Wirksamkeit, und ohne dasselbe wird man den dringendsten Pflichten gegen seine Angehörigen nicht genügen können. Ja selbst an und für sich ganz gleichgültige Gegenstände, z. B. vermeinte Ehrenpunkte können dadurch einen sittlichen Werth erhalten, daß sie ihn in den Augen der Menge besitzen: es kann sittliche Pflicht werden, sie nicht außer Acht zu lassen, so lange es ohne Verletzung directer moralischer Anforderungen möglich ist, wenn sie der öffentlichen Meinung wegen die gedeihliche Wirksamkeit bedingen.

Der zweite historische Umstand, auf welchen H. v. K. zur Begründung seiner ethischen Ansichten hinweist, ist das Schwanken und die gänzliche Unbestimmtheit der Ansichten über öffentliches Recht und öffentliche Moral, welche einerseits die Verhältnisse zwischen den Regierenden und Regierten, andrerseits die zwischen den einzelnen Staaten zu regeln haben. Nach H. v. K. giebt es überhaupt kein Recht und keine Moral, welche die Staatsgewalten in ihrem Verhalten gegen die Regierten und gegen einander binden; denn eben erst durch ihre Befehle und Anordnungen wird Recht und Moral gestiftet. Höchstens ist insofern etwas von ihnen vorhanden, als die Gewalten eine vermeinte göttliche Autorität noch über sich anerkennen. Für ihr Verhalten ist das Gebot der Lust allein maßgebend, so daß sie kein Tadel treffen kann, wenn sie diesem mit Hintenansetzung aller ethischen Bedenken folgen. Er erklärt es für allgemein anerkannt, daß das Handeln der Staaten nach Innen und Außen, was sich in den Thaten der Völker, Fürsten und großen Männer offenbart, nicht nach den Regeln des Rechts und der Moral beurtheilt werden könne. Alle großen Geschichtsschreiber sollen sich deshalb auch der Kritik der Geschichte von dem moralischen Standpunkt aus enthalten; sie sollen sich begnügen, den causalen Zusammenhang der Ereignisse und Thaten darzulegen. Der Einzelne werde nach der Größe seiner Ziele, nach den Wirkungen seiner Thaten für das Wohl der Völker gemessen, aber nicht nach dem Maße der Moral und des Rechts. In jenem

Digitized by Google

Messen nach der Größe der Ziele und nach den Wirkungen auf das Wohl der Völker dürfte indessen schon ein ethisches Moment verborgen liegen: jene gefällt nach der Idee der Vollkommenheit; warum achten wir denn den höher, der dem Volke absichtlich nützt, als den, der nur seinen eignen Vortheil im Auge hat; auch wenn wir nicht jenem Volke angehören; warum einen Friedrich höher als einen Napoleon? H. v. K. führt dann noch die bekannte Stelle von Hegel an; er verweist auf Gervinus, der eine doppelte Moral für die Großen und für die Kleinen behaupte.

Die öffentliche Moral und das öffentliche Recht, insoweit sie für das Verhältniß der Machthaber zu den Untergebenen gültig sind, müssen wir hier bei Seite lassen, da eine genauere Prüfung der darauf Bezug habenden Fragen zu gar zu weitläuftigen Untersuchungen führen würde: wir würden die ganze Lehre Herbarts von den gesellschaftlichen Ideen, mit welcher ein großer Theil unsrer Leser nicht genauer bekannt sein wird, hier zu reproduciren haben. Es ist leicht zu übersehen, daß namentlich die Frage über das Recht zur Revolution und über die Bestrafung rein politischer Verbrechen die kritischen Punkte bilden. Die einzelnen Staaten stehen aber einander als Einzelne gegenüber: man sollte daher denken, daß die ethischen Vorschriften für die Verhältnisse zwischen einzelnen Personen sich auch auf die zwischen den einzelnen Staaten müßten übertragen lassen. Nun ist es nicht zu verkennen, daß die Vorschriften der für die einzelnen Personen geltenden, hausbackenen Moral bei dem Verkehr der Staaten mit einander von jeher auf's Gröblichste übertreten sind. Daraus allein würde allerdings noch Nichts folgen. Das, was wirklich geschieht, ist nicht maßgebend für das, was geschehen sollte. Versucht man indessen die für die rechtliche Ordnung der Privatverhältnisse geltenden Grundsätze unverändert auf die öffentlichen Verhältnisse zu übertragen, das öffentliche Leben nach denselben moralischen Grundsätzen wie das private zu beurtheilen, so gelangt man zu Folgerungen, deren Unhaltbarkeit für das unbefangene rechtliche und moralische Bewußtsein klar zu Tage tritt. H. v. K. scheint Schlosser nicht zu den großen Historikern zu rechnen; letzterer begnügt sich wenigstens nicht damit, den Causalzusammenhang der Begebenheiten darzulegen, sondern die moralische Beurtheilung der Thaten und Personen ist ihm nichts weniger als Nebensache. Es tritt dabei deutlich bei ihm hervor, daß er von den Grundsätzen der schlichten bürgerlichen Moral durchdrungen ist, daß er sie als Maßstab anzulegen sich innerlich ge-

Digitized by Google

drungen fühlt; aber doch damit nicht vollständig zu Stande kommt, sondern sein Urtheil durch politische Rücksichten beeinflussen lassen muß. Auf der andern Seite ist hinsichtlich der moralischen Würdigung der politischen Verhältnisse ein Fortschritt zum Bessern im Laufe der Zeit nicht zu verkennen: solche schamlose Verletzungen des Rechts und der Moral, eine solche gänzliche Mißachtung der Rechte und des Wohls der Einzelnen, wie sie früher nicht allein für erlaubt gehalten, sondern geradezu als höchste staatsmännische Weisheit gepriesen wurden, wagen heutzutage nicht mehr offen hervorzutreten; sie können es nicht, ohne sich der allgemeinen Mißbilligung, der allgemeinen Verachtung, dem allgemeinen Abscheu auszusetzen.

Es geht hieraus hervor, daß es auch für die Würdigung der öffentlichen Verhältnisse einen unverwerflichen Maßstab geben müsse: er trägt die Berechtigung zu seiner Gültigkeit in sich selber, kommt freilich den Motiven der Lust und des Nutzens gegenüber im Staatsleben noch schwieriger zur Geltung als im privaten. Für den Verkehr der Staaten und Völker mit einander können dabei keine andern Ideen Gültigkeit besitzen als für den der einzelnen Personen; denn bei seiner Beurtheilung werden die Staaten und Völker als einzelne Personen aufgefaßt und die Deductionen der Privatmoral müssen sich demnach auf die öffentliche übertragen lassen. Aber es müssen im Verkehr der größeren Gesammtheiten mit einander gewisse Momente enthalten sein, welche für den der Einzelnen von gar keiner oder doch nur von untergeordneter Bedeutung sind, in Folge deren aus denselben Ideen verschiedene Weisungen für das Handeln in beiderlei Verhältnissen sich ergeben, in Folge deren es daher nicht erlaubt ist, die Sätze der Privatmoral und des Privatrechts ohne Weiteres auch auf das Staatsleben zu übertragen.

Ein solches Moment — wenn auch vielleicht nicht das einzige, doch ein sehr gewichtiges — dürfte nun das sein, daß im öffentlichen Leben der Einzelne oder die Einzelnen nicht für sich selber auftreten und handeln, sondern für größere Gesammtheiten, gleichsam als deren Mandatare. Sein eignes Wohl darf ein jeder vernachlässigen, ohne daß ihn deshalb unmittelbar ein sittlicher Tadel trifft — höchstens möchte vielleicht die Idee der Vollkommenheit ihre Stimme vernehmen lassen; es darf daher dem Einzelnen vom ethischen Standpunkte aus füglich zugemuthet werden, daß er etwa den Forderungen des Rechts und der Billigkeit gegenüber sein eignes Wohl und seinen eignen Nutzen, ja seine eigne Existenz bereitwillig opfere. Ganz anders ist

Digitized by Google

es aber, wenn er im Namen und im Interesse einer größern Gesammtheit handelt: deren Wohl muß er in Betracht ziehen, wenn nicht mit Fug und Recht Mangel an Wohlwollen gegen sie ihm soll vorgeworfen werden können. Und dabei handelt es sich nicht um den Nutzen und den Vortheil eines Einzelnen, sondern um das Wohl einer großen Zahl, welches mit dem der Gesammtheit in unzerreißbarem Zusammenhang steht; es erhält dadurch ein ganz andres Gewicht, wenn es mit den Forderungen des Rechts und der Billigkeit, welche von andrer Seite her geltend gemacht werden können, in Conflict geräth. Es gilt das selbst für den Fall, wenn die vielen Einzelnen, welche die Gesammtheit bilden, als Einzelne handelnd auftreten: jeder Einzelne darf sein Wohl aus den Augen setzen, ohne Tadel zu verdienen; aber nicht das der Andern, selbst wenn diese damit einverstanden wären, und das der Gesammtheit, wenn nicht Mangel an Vaterlandsliebe und Gemeingeist mit Recht ihm soll vorgeworfen werden können. Aber den Forderungen des Rechts und der Billigkeit gegen andere Gemeinschaften treten häufig auch solche gegen die eigne Gemeinschaft gegenüber. Wer überhaupt für eine Gemeinschaft handelnd auftritt, der hat schon damit, auch wenn er es nicht ausdrücklich ausspricht, eine Verpflichtung gegen sie übernommen; die ihr Angehörenden haben damit ein Recht zu der Erwartung erworben, daß er auch ihr Interesse wahre. Es ist damit ein Rechtsverhältniß zwischen ihm und den Gliedern der Gesammtheit gestiftet, welches er nicht einseitig lösen oder aus den Augen lassen darf, ohne sich eine Rechtsverletzung zu Schulden kommen zu lassen. Findet ein Conflict statt zwischen dem Wohl der von ihm vertretenen Gemeinschaft und den Rechten Andrer und läßt er jenes außer Acht, ohne daß er der Zustimmung der von ihm Vertretenen sicher sein kann: so steht Rechtsverletzung gegen Rechtsverletzung, und es fragt sich, welche von beiden die schwerere sei. In vielen Fällen schenken ihm auch die von ihm Vertretenen das Zutrauen, daß er ihre Geschäfte ihrem Interesse gemäß ausführen werde. Es ist eine Forderung der Billigkeit, daß er das Zutrauen erwiedere, und er kann es nicht anders erwiedern, er kann das geschenkte Zutrauen nicht anders verdanken, als wenn er auch für ihr Interesse, ihrem Willen gemäß handelt. Stehen die Vertreter der Völker und Staaten in Krieg und Frieden einander gegenüber: so kommen für die ethische Würdigung nicht allein die Verhältnisse zwischen den Gesammtheiten, sondern auch die Verhältnisse jedes zu seiner Gesammtheit in Betracht. Es ent-

Digitized by Google

ſteht dadurch eine Complication der ethiſchen Verhältniſſe, welche viel größer iſt, als wenn nur Privatperſonen als ſolche einander gegenüberſtehen. Es wird deshalb bei ſolchen öffentlichen Conflicten noch viel ſchwieriger ſein, zu einem reinen ethiſchen Ergebniß zu gelangen, als bei bloßen Privatangelegenheiten. Nimmt man nun noch hinzu, daß es bei weitem ſchwieriger iſt, die großen Verhältniſſe des öffentlichen Lebens richtig und allſeitig aufzufaſſen, den Willen der betheiligten Mächte zu erkennen, den ſchließlichen Ausgang vorherzuſehen, ſich von Voreingenommenheit frei zuhalten, als in den kleinern Verhältniſſen des Privatlebens: ſo wird man es nicht wunderbar finden, daß die ethiſche Beurtheilung hiſtoriſcher Thatſachen und Perſonen ſo ungemein ſchwankend iſt, ohne daß man doch daraus ſchließen dürfte, daß es für ſie an jedem gültigen Maßſtab fehle. Man kann ſogar Gervinus zugeben, daß es eine andre Moral gebe für die Großen als für die Kleinen. Nur darf man den Unterſchied beider nicht in einer Verſchiedenheit der Principien ſetzen: die ethiſchen Grundideen gelten bei beiden, nur führen ſie wegen der Verſchiedenheit der Umſtände, unter denen ſie auf Große und Kleine Anwendung finden, zu verſchiedenen Weiſungen für das Handeln.

Verſucht man es, beſtimmte hiſtoriſche Begebenheiten rechtlich und moraliſch zu beurtheilen, ſo werden ſich mannigfache Schwierigkeiten ergeben, es wird an Controverſen nicht fehlen. Zuerſt werden ſchon die factiſchen Verhältniſſe von verſchiedenen Seiten her verſchieden aufgefaßt werden; faſt noch mehr als bei reinen Privatangelegenheiten werden vorgefaßte Meinungen, Standesvorurtheile, nationale Sympathien und Intereſſen ſich in die Auffaſſung einmiſchen, bei ihr manches überſehen laſſen und ſie verfälſchen. Die wahren Intentionen der handelnden Perſonen ſind noch ſchwerer feſtzuſtellen als im Privatleben; ja, da der handelnden Perſonen mehrere ſind, werden es oft ſehr verſchiedene Motive ſein, welche zum gemeinſamen Handeln treiben. Verſchiedenheiten in der theoretiſchen Auffaſſung müſſen aber auch verſchiedene practiſche Beurtheilungen zur Folge haben, ohne daß dadurch doch die Gültigkeit der Beurtheilung für die Auffaſſung, aus welcher ſie hervorgegangen iſt, in Frage geſtellt würde. Dann, darin muß man H. v. K. recht geben, fehlt es bei den hiſtoriſchen Begebenheiten an der Gelegenheit, allgemeine Regeln für die Beurtheilung zu bilden, die in das Volksbewußtſein übergehen und ihr in jedem beſondren Falle zu Hülfe kommen. Privatrechtliche Verhältniſſe liegen in jedem Augenblicke zur Beur-

Digitized by Google

theilung vor; es finden sich in ihnen immer im Wesentlichen dieselben Momente; und so kommt es zur Bildung allgemeiner und auch ziemlich allgemein anerkannter Maximen, welche zwar oft verkehrt genug sein mögen, aber doch immer auf einer ethischen Grundlage beruhen und darin, daß sie aus einer großen Zahl verschiedener Fälle und von verschiedenen Personen auf gleiche Weise abstrahirt sind, eine gewisse Gewähr für ihre Gültigkeit besitzen. Selbst wenn sie ganz verkehrt sein und auf ganz unrichtigen ethischen Ansichten beruhen sollten, so verdienen sie doch als allgemein anerkannte Regeln, welche dem Streite vorbeugen, Achtung. Große politische Begebenheiten ereignen sich dagegen in der Zeit, über welche sich die Erinnerung einer Generation erstreckt, immer nur in geringer Zahl; die bedingenden Umstände sind bei jeder von ihnen wesentlich andre; ihr Verlauf wird nur von Wenigen einigermaßen vollständig durchschaut, und so ist kaum die Möglichkeit, es ist auch keine so dringende Veranlassung vorhanden, zur Bildung allgemeiner Maximen für ihre Beurtheilung zu schreiten. Endlich sind auch die Interessen, welche bei der Beurtheilung politischer Begebenheiten in Betracht kommen, den Wenigsten, ja, man kann wohl sagen, Niemandem vollständig genug bekannt, werden wenigstens nicht ihrem vollen moralischen und rechtlichen Gewichte nach empfunden; die Verhältnisse verwickeln sich meistens dermaßen, daß wahre sittliche Collisionen nicht ausbleiben können, für welche eine reine Lösung nicht möglich ist, aus denen man sich auch nicht einmal auf eine möglichst gute Weise herauswickeln kann, da Niemand den weitern Verlauf der Ereignisse auch nur mit einiger Wahrscheinlichkeit voraussusehen im Stande ist. So ist es denn kein Wunder, daß jede der streitenden Parteien ihre Handlungsweise mit rechtlichen und moralischen Gründen zu rechtfertigen sucht und daß es ihr damit, wenigstens in den Augen ihrer Genossen, auch gelingt. Aber daß sie es versucht und daß es ihr gelingt, ist gerade ein Beweis, daß sie dabei auf Etwas fußt, dessen Macht sich kein menschliches Gemüth entziehen kann.

Man kann es kaum unterlassen auf die großartigen Begebenheiten der letztverflossenen Monate hinzuweisen, wenn es darauf ankommt zu beweisen, daß auch die politischen Weltbegebenheiten und die bei ihnen betheiligten Personen sich der rechtlichen und moralischen Beurtheilung nicht entziehen können. Wir Deutschen sind freilich bei ihnen Partei, und es ist uns deshalb nicht möglich, uns zu einem völlig unparteiischen Urtheil zu erheben; die Begebenheiten sind auch

Digitized by Google

noch nicht genugsam entwickelt, um über die Absichten und Motive der leitenden Persönlichkeiten, sowie über die von ihnen angewendeten Mittel ein sicheres historisches Urtheil zu fällen; nur so sicher, wie überhaupt historische Urtheile gefällt werden können. Aber wenn wir die ruhige Würde und die Offenheit betrachten, mit welcher diejenigen Männer auftreten, welche an der Spitze unseres Volkes stehn; die Kraft und die Einsicht, mit welcher sie handeln, die Bescheidenheit, mit welcher sie das Wollen höherer Mächte über sich anerkennen, ohne daß das Gefühl der Abhängigkeit von ihnen sie hindert, ihrerseits das Ihrige zu thun, um die Dinge zu einem guten Ende zu führen; wenn wir dagegen auf der andern Seite die Aufgeblasenheit und Eitelkeit sehen, welche unsre Gegner verleitet, für sich eine Ausnahmestellung über allen andern Völkern der Erde in Anspruch zu nehmen, die Lügenhaftigkeit, welche bewußter oder unbewußter Weise ihr ganzes Wesen durchdringt — denn der rechte Lügner muß vor allen Dingen sich selbst belügen —, das blinde Vertrauen darauf, daß ihnen ihrer überwiegenden Vortrefflichkeit wegen der endliche Sieg nicht entgehen könne, ohne daß doch dieses Selbstvertrauen bis jetzt zu einem recht energischen Handeln geführt hat und sie auf der andern Seite vor Selbstwegwerfung bewahrt; die Selbstverblendung, mit welcher sie die Ursache alles Unheils, welches durch eigne Schuld sie getroffen hat, dem Verrathe und der Unfähigkeit Einzelner zuschreiben: kann man sich da einer sittlichen Würdigung dessen, was sie als Staatsmänner sind, entziehen; kann man umhin, den Einen Achtung zu zollen, während man sich eines Gefühls der Verachtung, ich möchte fast sagen des Ekels gegen die Andern nicht erwehren kann? Und ist diese Würdigung nicht unabhängig von dem Erfolg, also von jedem Motive der Lust und des Nutzens; würde sie nicht genau dieselbe bleiben, wenn der Ausgang ein andrer gewesen wäre, oder wenn, was Gott verhüten wolle, unsre Gegner doch noch schließlich den Sieg davon trügen? Es ist auch nicht abzusehen, wie diese Beurtheilung von dem Gebote irgend welcher Autoritäten abhängig sein solle; sie entspringt auch bei weitem nicht allein, ja nur zum kleinen Theile aus der Vorstellung, welche wir von der Macht oder Ohnmacht jener Männer besitzen. Wird unser Urtheil von andern Seiten bestritten, so wird auch nur versucht, die Auffassung des Thatbestandes, nicht aber die der Beurtheilung zu Grunde liegenden Principien als unrichtig darzustellen.

Und sollte es wirklich nicht möglich sein zu entscheiden, auf welcher Seite das Recht in jenem Kampfe zu suchen sei; auch wenn man von

Digitized by Google

jeder höhern Macht absieht, durch deren Willen und auf deren Autorität hin erst fest gestellt wird, was recht oder unrecht sei? Die Auffassung der Thatsachen, auf welche das Urtheil sich gründet, muß freilich dabei als richtig zugestanden werden: eine Appellation an den besser instruirten Richter muß immer noch für zulässig erklärt werden. Von Seiten des Gegners ist der Kampf begonnen und zwar, wie man mit Bestimmtheit annehmen darf, in der ausdrücklichen Absicht begonnen, uns eines Theils unsres allgemein anerkannten Eigenthums zu berauben. Wir hätten dem Streite auf die Dauer nur ausweichen können durch Verzicht auf einen durch die natürlichen Verhältnisse und feierliche Verträge uns zugewiesenen Besitz, der uns von dem Gegner ausdrücklich zugesprochen war, der außerdem für uns eine hohe Bedeutung hat, für den Gegner eine verhältnißmäßig geringe. Ein Privatmann hätte ihn aufgeben können, vielleicht sogar sollen um dem Streite aus dem Wege zu gehen: er hätte dadurch vielleicht nur seiner eignen Wohlfahrt, seiner eignen Kraftentwicklung geschadet. Ein Volk durfte es nicht, denn es ist verantwortlich für das Wohl der ihm Angehörigen, und jeder Angehörige umgekehrt für das Wohl des Ganzen; es hätte auch außerdem dem von ihm aufgegebenen Theile empfindlichen Schaden zugefügt. So konnte der Streit nur von der gegnerischen Seite vermieden werden; die Schuld, daß er ausgebrochen ist, trifft sie allein, und sie hat dadurch die Nemesis auf sich herabgerufen. Sie kann sich billiger Weise nicht beklagen, wenn im Verlaufe des Kampfes sie Schaden trifft. Und das französische Volk kann die von seinem vertriebenen Herrscher ihm hinterlassene Erbschaft nicht ablehnen: es hat den Kampf gewollt, wenigstens nicht das Seinige gethan um ihn zu vermeiden. So liegt für uns der Fall eines gerechten Krieges vor, den wir nicht vermeiden konnten und durften, den aber der Gegner hätte vermeiden sollen.

Dürfen wir, müssen wir weiter fragen, unsern Gegner, wenn es der Ausgang des Kampfes zuläßt, eines Theil seines Gebietes berauben? Dürfen wir den Kampf weiter fortsetzen, um dieses Ziel zu erreichen? Darauf, daß dieser Theil früher zu uns gehörte, daß er uns vom Gegner widerrechtlich entrissen ist, dürfen wir uns freilich nicht berufen: denn wir haben diesen Raub geschehen lassen, ja ausdrücklich anerkannt; wir haben dadurch ein Eigenthumsverhältniß, einen Rechtszustand geschaffen, welchen wir unsrerseits respectiren müssen. Aber jener Theil ist uns zu unserm Schutze unentbehrlich, er ist eine Waffe gegen uns in der Hand unseres Gegners, und wir müssen

Digitized by Google

mit Fug und Recht annehmen, daß jener nicht säumen werde, sie wider uns zu gebrauchen. Es würde unsererseits Mangel an Vaterlandsliebe sein, wenn wir unserm Gegner jene Waffe unserm Volke zu schaden in den Händen ließen, falls wir sie ihm nehmen könnten; er kann sich nicht beklagen, wenn sie ihm entrissen wird, denn er hat die Strafe auf sich herabgerufen; so sind wir nicht allein berechtigt, sondern auch verpflichtet, den Raub ihm abzunehmen, falls die Verhältnisse es gestatten.

Nun kömmt hierbei allerdings noch ein Umstand in Betracht: der Gegenstand, den wir unserm Gegner nehmen wollen, ist keine willenlose Sache, sondern ein Volk, dem wir einen Willen zugestehen müssen, und für den Augenblick können wir ihm schwerlich den Willen zuschreiben, zu uns zu gehören. Aber es hat an der Schuld unsres Gegners seinen Antheil und kann sich daher billiger Weise nicht beklagen, wenn wider seinen Willen über seine Stellung verfügt wird; wir dürfen auch voraussetzen, daß es in nicht zu ferner Zeit seinen Willen zu unserm Gunsten ändere. Wäre beides nicht der Fall, so würde nur das Gebot der Nothwehr oder der dringendsten Nothwendigkeit die Aneignung jener Länder zu rechtfertigen vermögen. Jedenfalls liegt in dem Widerstand der Bevölkerung ein moralischer oder auch rechtlicher Grund gegen die Aneignung, wenn derselbe auch durch entgegengesetzte stärkere Gründe überwogen werden mag.

H. v. K. hat gewiß nicht Unrecht, wenn er in den Anmerkungen zum Grotius (S. 212) behauptet, daß die Revolutionen, und ebenso auch die Kriege reine Naturvorgänge sind, wie Vulkanausbrüche und Ueberschwemmungen, welche sich lediglich nach den natürlichen Gesetzen (der Lust und des Nutzens) entwickeln und wie diese zwar viel zerstören, aber auch den Boden neu befruchten und trotz ihrer rohen Gewalt die Quelle eines neuen Rechtes für die Einzelnen bilden. Wenigstens sind die sittlichen und rechtlichen Ideen rein als Ideen auf sie ohne Einfluß, sowie sie rein als solche überhaupt ohne Wirksamkeit sind: sie sind an und für sich keine das Wirkliche bestimmenden Kräfte; sie werden nur dadurch zu solchen, daß sie Ideen wollender und handelnder Wesen sind, in diesen den mehr oder weniger scharf ausgeprägten Willen erzeugen, ihnen Folge zu geben. Daß der auf diesem Wege entstehende Einfluß — soweit es auf menschliches Handeln ankömmt — bei den größern politischen Begebenheiten in der Regel gering genug ausfällt, muß freilich zugegeben werden. Daraus folgt aber keineswegs, daß sie sich jeder moralischen und rechtlichen

Digitized by Google

Beurtheilung entziehen; denn der Werth und die Würde des Seienden und Geschehenden ist unabhängig von der Nothwendigkeit, mit der es ist und geschieht, und von der Unmöglichkeit, daß es anders sein und geschehen könne. Selbst jene Naturereignisse, mit denen man Revolutionen und Kriege vergleicht, unterliegen wenigstens einer gewissen ästhetischen Beurtheilung; ein Hauptunterschied besteht aber darin, daß wir sie nicht als aus einem Wollen hervorgegangen auffassen: geschähe dieses, so würden sie trotz aller Naturnothwendigkeit, mit welcher sie verlaufen, der moralischen und rechtlichen Würdigung nicht entgehen. Die Gültigkeit dieser letztern wird nicht im Mindesten dadurch beeinträchtigt, daß sie auf das Wirkliche keinen Einfluß ausübt und auch nicht ausüben kann. Die Völker und streitenden Parteien betrachten wir aber als Gesammtheiten, welche einen Willen wenigstens haben sollten; sie unterliegen daher unvermeidlich der moralischen und rechtlichen Würdigung.

H. v. K. schließt sein Buch mit der schon oben zum Theil angeführten Stelle, nach welcher er es als das Endziel der menschlichen Entwickelung betrachtet, daß das Sittliche ganz verschwinde, wenn die Bildung soweit fortgeschritten ist, daß die Motive der Lust genügen, um die Triebe zu mäßigen und harmonisch zu beschränken. „Das Sittliche erscheint nicht als das Höchste und Letzte, sondern als eine Vorstufe, welche nur so lange nöthig ist, als der Macht der Triebe durch die Klugheit allein nicht die genügende Mäßigung auferlegt werden kann. Das Sittliche ist nur ein Erziehungsmittel der Menschheit, was nach vollendeter Erziehung zurückzutreten hat.“ Daß wir an der gerade entgegengesetzten Ansicht festhalten müssen, braucht wohl kaum noch besonders ausgesprochen zu werden: das Sittliche ist für uns das Höchste und Letzte, was von seinem Throne durch keine Macht der Erde und des Himmels herabgestoßen, was, mag seine factische Herrschaft so klein oder groß sein wie sie will, des wohlbegründeten Anspruchs auf unbedingte Oberherrlichkeit nicht beraubt werden kann; es ist für uns kein Mittel für irgend einen Zweck, sondern ein Selbstziel, und zwar das höchste Ziel des Menschen, mag es immerhin in andern Beziehungen auch zugleich ein Nützliches sein. Das Streben nach Lust, nach Glück und Wohlsein wird immer noch neben ihm Raum finden; denn wenn seine Herrschaft auch unbedingt ist, so erstreckt sie sich doch nicht auf Alles: es läßt den sogenannten natürlichen Trieben des Menschen noch immer eine Freiheit, wenn es auch ihr Treiben stets mit sorgsamem Auge beobachten muß, um frühzeitig genug jedem

Digitized by Google

Ausschreiten derselben in den Weg treten zu können. Jene Klugheit, welche die verschiedenen Arten der Lust gegen einander abwägt, die vorübergehenden und geringern vorzieht, die Zukunft nicht über die Gegenwart vernachlässigt, ist allerdings eine Vorstufe der Sittlichkeit: indem sie das übermäßige Anwachsen einzelner Triebe verhindert, indem sie zur Ueberlegung und zum Abwägen der Motive veranlaßt, bietet sie auch den echt sittlichen Motiven die Gelegenheit dar, ihre Ansprüche zur Geltung zu bringen. Sie möglichst auszubreiten, ist außerdem eine Forderung der Sittlichkeit, denn das Wohlwollen verlangt, daß wir für das Wohl der Andern nach Möglichkeit Sorge tragen. Wir müssen die Hoffnung hegen, daß bei fortschreitender Entwickelung des Menschengeschlechts das Sittliche die ihm gebührende Herrschaft auch immer mehr nnd mehr factisch erlange; wir dürfen aber nicht erwarten, daß jemals alles sittlich Mißfällige aus der Welt verschwinde. Ganz abgesehen davon, daß menschliche Schwäche dem immer hindernd im Wege stehen wird: in jedem etwas zusammengesetzteren Falle sind es verschiedene Momente, welche die sittliche Beurtheilung bedingen, und bei aller Klugheit wird es nicht möglich sein, wahre Collisionen zu vermeiden, zu vermeiden, daß nicht dasselbe in einer Beziehung dem Lob, in anderer Beziehung dem Tadel unterliege, daß es nicht in einer Beziehung geboten, in andrer verboten werde. Lob und Tadel, Verbot und Gebot heben sich aber nicht gegeneinander auf, wie positive und negative Zahlen, sondern bleiben nebeneinander bestehen; wenn man sich daher schließlich nach dem Ueberwiegenden entscheiden muß, so wird das Unterliegende doch immer die Reinheit der sich ergebenden Handlungsweise trüben. Es ist aber auch schwer zu bestimmen, was im Falle der Collision der Ideen das Ueberwiegende ist: die dazu erforderliche Abwägung wird bei Verschiedenen oft zu verschiedenen Ergebnissen führen, man wird das eine nicht unbedingt als richtig, das andre als unrichtig bezeichnen können. Allerdings werden Recht und Billigkeit immer einen gewissen Vorzug in Anspruch nehmen können, denn, wenn sie nicht beachtet werden, ist der Tadel unvermeidlich. Sie entspringen aus der Forderung mißfällige Zustände, den mißfälligen Streit und die mißfälligen unvergoltenen Thaten, zu vermeiden oder wegzuschaffen; aus ihnen ergeben sich daher Pflichten, denen der Mensch sich nicht entziehen kann, ohne ohne Weiteres den Tadel auf sich zu ziehen. Fehlendes Wohlwollen, fehlende Stärke, fehlende Uebereinstimmung unsres Wollens mit unsrer Einsicht in das, was recht und gut ist, bedingen dagegen

Digitized by Google

nicht ohne Weiteres den Tadel, sondern erst dann, wenn der Gedanke, daß sie da sein könnten und sollten, hinzutritt. Aber dieser Gedanke wird durch die natürlichen Verhältnisse oft unvermeidlich so nahe gelegt, daß ihr Fehlen dem Mißfallen nicht entgehen kann, daß auch aus den andern Ideen sich Pflichten ergeben, welche den aus Recht und Billigkeit sich ergebenden an bindender Kraft gar nicht oder doch so gut wie gar nicht nachstehen. Wir werden daher nicht erwarten dürfen, daß das Sittliche jemals in voller Reinheit in die Wirklichkeit trete, daß über das, was in jedem besondern Falle das richtige sei, jemals volle Uebereinstimmung herrsche. Wir werden nicht erwarten dürfen, daß das Sittliche selbst da, wo es ein Feld der Anwendung findet, eine feste, keinem Zweifel Raum gebende Norm bilde für das was geschehen oder vermieden werden soll; sondern nur, daß es zu große Ausschreitungen verhindere, daß solche, wenn sie doch noch vorkommen, von allgemeinem Tadel getroffen werden. Es giebt sicher ein Gebiet des sittlich Gleichgültigen; aber auch da, wo dieses aufhört, wo die sittliche Beurtheilung unvermeidlich eintritt, wird man nicht unbedingt sagen können: dieses streng begränzte Eine ist sittlich richtig und alles Andre unrichtig: sondern abgesehen von den einfachsten Fällen wird es immer Mehreres geben, von denen jedes etwas für und wider sich hat, ohne daß man genau wird berechnen können, welches nun am Meisten für, am Wenigsten gegen sich habe. Der durch Moral und Recht vorgeschriebene Weg wird nicht immer eine mathematische Linie sein, sondern oft eine gewisse Breite besitzen; ja sie werden nicht selten freie Wahl zwischen verschiedenen einzuschlagenden Richtungen lassen. Aber man wird die ethische Beurtheilung auch nie zum Schweigen bringen können, und sie wird sich, wenn sie eine ethische sein soll, nicht gründen dürfen auf die Befehle irgend einer Autorität, sondern unmittelbar gebunden sein an die Natur und Beschaffenheit dessen, was die Beurtheilung auf sich zieht.

Ueber mathematische Aufsätze als Abiturienten-Arbeit.

Von Dr. H. Lieber, Lehrer am Gymnasium in Pyritz.

Nach dem Abiturienten-Reglement haben die Abiturienten der preußischen Gymnasien beim schriftlichen Examen eine Arbeit, deren Gegenstand die Lösung zweier geometrischer und zweier arithmetischer

Digitized by Goog

Aufgaben aus den verschiedenen in den Kreis des Schulunterrichts fallenden Theilen der Mathematik sein soll, anzufertigen.

Offenbar ist diese Bestimmung getroffen, weil der Schüler an dem Lösen von Aufgaben am besten beweisen kann, ob er in das Verständniß der in den Lehrstunden behandelten Sätze des Lehrbuchs eingedrungen, und im Stande ist dieselben anzuwenden, ob er sich überhaupt eine klare Auffassung der einzelnen Sätze des Lehrbuchs und ihres Zusammenhanges verschafft hat. Natürlicher Weise müssen die Aufgaben auch dem entsprechend gewählt sein, und nicht so, daß zur Lösung derselben, wie das auch im Abiturienten-Reglement vorgeschrieben ist, ein besonderes Erfindungstalent gehört.

In der Regel ist auch die Zahl der Sätze, welche zur Lösung der Aufgaben, besonders der geometrischen Constructions-Aufgaben verwendet wird, verhältnißmäßig groß; und wenn man nicht die einzelnen Aufgaben nach dieser Seite hin genau zerlegt, täuscht man sich sicherlich in vielen Fällen. Wir führen als Beispiel hierfür einige einfache Aufgaben an nebst den Sätzen des Lehrbuchs, welche zu ihrer Lösung erforderlich.

1) Ein Viereck zu zeichnen aus den beiden Diagonalen, dem von ihnen eingeschlossenen Winkel, einer Seite und einem ihr nicht anliegenden Viereckswinkel. Zur Lösung sind folgende Sätze erforderlich: a) Gegenwinkel, desgleichen Wechselwinkel an Parallelen sind gleich. b) Zwei Linien, die einer dritten parallel, sind untereinander parallel. c) Wenn in einem Viereck zwei gegenüberliegende Seiten gleich und parallel sind, so ist das Viereck ein Parallelogramm. d) Der Abschnittswinkel ist gleich dem Peripheriewinkel im entgegengesetzten Abschnitt.

2) Von einem Punkt außerhalb eines Kreises durch diesen eine Secante so zu ziehen, daß der innere Abschnitt die mittlere Proportionale zwischen der ganzen Secante und ihrem äußeren Abschnitt ist. Zur Lösung müssen folgende Sätze benutzt werden: a) Wenn von einem Punkt außerhalb eines Kreises an diesen eine Tangente und eine Secante gezogen, so ist die Tangente die mittlere Proportionale zwischen der ganzen Secante und ihrem äußeren Abschnitt. b) Sehnen, welche vom Mittelpunkt gleich weit entfernt, sind gleich lang. c) Die Aufgabe: Von einem Punkt außerhalb eines Kreises an diesen eine Tangente zu legen, wobei dann wieder der Satz, daß der Peripheriewinkel im Halbkreis ein rechter ist, Anwendung findet.

3) Die Seiten eines Dreiecks können aus dem Umfang und den

Digitized by Google

Winkeln nur mit Benutzung folgender Sätze und trigonometrischer Formeln berechnet werden: a) Sinussatz; b) $\sin\alpha + \sin\beta = 2 \sin {}^1/_2 (\alpha+\beta) \cos {}^1/_2 (\alpha-\beta)$; c) $\sin 2\alpha = 2 \sin\alpha \cos\alpha$; d) $\sin({}^1/_2 \pi - \alpha) = \cos\alpha$; e) $\cos({}^1/_2 \pi - \alpha) = \sin\alpha$; f) $\cos\alpha + \cos\beta = 2 \cos {}^1/_2 (\alpha+\beta) \cos {}^1/_2 (\alpha-\beta)$.

4) In eine Kugel wird ein gerader Kegel so eingeschrieben, daß dessen Höhe im Mittelpunkt der Kugel stetig getheilt wird; das Verhältniß der beiden Körper ist zu berechnen. Zur Lösung müssen dem Schüler bekannt sein: a) die stetige Theilung; b) der Pythagoräische Lehrsatz; c) die Formel für das Volumen der Kugel; d) die Formel für das Volumen des Kegels; e) die Lösung der quadratischen Gleichungen.

Manche Aufgabensammlungen, besonders die geometrischer Constructions-Aufgaben, sind ja von diesem Gesichtspunkt aus bearbeitet, so daß zur Lösung und zum Beweise nur auf frühere Aufgaben oder auf bekannte Sätze verwiesen ist. Ob sich diese Art der Anleitung für Schüler empfiehlt, ist allerdings eine andre Frage, da doch wohl dadurch im Allgemeinen den Schülern die Sache ungemein erschwert wird.

Wir führten die obigen Beispiele nur an, um daran zu zeigen, wie verschiedenartige Sätze zur Lösung selbst der einfachsten Aufgaben benutzt werden müssen, und wie der Schüler in der That dieselben nur lösen kann, wenn er diejenigen Gebiete der Mathematik, denen sie entnommen sind, vollständig kennt.

Aber noch ein anderer Grund, warum sich gerade das Lösen von Aufgaben als Abiturienten-Arbeit so empfiehlt und von den Lehrern der Mathematik an den preußischen Gymnasien ganz ausschließlich angewendet wird, ist wohl der, daß der Lehrer, wenn der mathematische Unterricht ein fruchtbringender sein soll, sich nicht damit begnügen darf, den Schüler mit den Sätzen des Lehrbuchs, ihren ganz elementaren Anwendungen und ihrem gegenseitigen Zusammenhang bekannt zu machen, sondern er muß eingedenk des „exempla plus prosunt, quam praecepta“ die gewonnenen Kenntnisse an möglichst vielen Beispielen befestigen und die Leistungsfähigkeit des Schülers dadurch stählen; nur dadurch, daß der Schüler die Sätze möglichst vielseitig anwendet, können sie sein völliges geistiges Eigenthum werden und in succum et sanguinem übergehen. Die Uebungen der Schüler müssen also im Lösen von Aufgaben bestehen; schon aus diesem Grunde dürfte es zweckmäßig sein, die Kenntnisse der Schüler bei dem schriftlichen Abiturienten-Examen auch in dieser Weise zu prüfen; der Schüler

Digitized by Google

hat dann nur eine Uebung zu machen, die ihrer ganzen Einrichtung nach für ihn keine ungewohnte ist.

Auch darauf ist noch aufmerksam zu machen, daß bei der Entwicklung der mathematischen Wissenschaft die Aufgabe ganz entschieden eine Hauptstelle eingenommen hat und noch immer einnimmt, da sich durch Aufstellen von Aufgaben die einzelnen Theile der Mathematik herangebildet haben. Bei der Algebra und Trigonometrie ist es ja selbstverständlich, daß sie nur Lösung von Aufgaben zum Endziel haben, sich also auch nur in Folge des Lösens von Aufgaben entwickelt haben. Aber auch für die anderen Theile der Mathematik läßt sich dies im Allgemeinen behaupten. So sind z. B. die Mathematiker auf die Differential-Rechnung durch die Bestimmungen der Tangenten an Curven und der Geschwindigkeit einer ungleichförmigen Bewegung geführt; auf die Integral-Rechnung durch die Quadratur der Curven und Cubatur der Körper; auf die Variationsrechnung durch die Aufgabe: die Curve der kürzesten Schwingung (Brachystochrone) zu bestimmen; auf die Fourier'schen Reihen durch verschiedene physikalische Probleme.

Endlich müssen wir doch noch einen Blick auf die Bedeutung der Mathematik für die Praxis werfen. Für viele technische und astronomische Probleme ist die Mathematik ja unumgänglich nothwendig; dafür daß die Schüler, von denen gewiß viele in ihrem späteren Leben keine Gelegenheit mehr haben werden, sich mit der Mathematik eingehender zu beschäftigen, hiervon wenigstens eine Ahnung bekommen, hat die Schule zu sorgen; und dies kann wiederum nur durch einzelne Aufgaben geschehen, da ja zur Behandlung größerer dahin einschlagender Abschnitte auf dem Gymnasium keine Zeit vorhanden. Ebenso wichtig ist es, daß sich die Schüler bei einzelnen Problemen des practischen Lebens zu helfen wissen, wie z. B. bei Feldmessungsaufgaben und der Berechnung gewisser Gefäße.

Nun findet sich aber in dem Abiturienten-Reglement auch eine Bemerkung, daß der Gegenstand der schriftlichen Prüfung nicht nothwendig die Lösung von vier Aufgaben zu sein braucht, sondern daß derselbe auch „eine nach bestimmten vorher anzugebenden Rücksichten geordnete Uebersicht und Vergleichung zusammengehöriger mathematischer Sätze" also gewissermaßen ein mathematischer Aufsatz sein kann. Ungeachtet dieser Bestimmung habe ich doch bis jetzt nach Ausweis der Programme noch nicht gefunden, daß an irgend einer Anstalt den Abiturienten eine solche Aufgabe zur Bearbeitung gegeben worden sei; die Lehrer der Mathematik müssen daher keine Neigung haben, die Kenntnisse ihrer Schüler

Digitized by Google

auf dieſe Weiſe zu prüfen. Trotz dem dürfte es wohl nicht unangemeſſen ſein, dieſe Behandlung der ſchriftlichen Prüfung von verſchiedenen Seiten zu beleuchten und zu erwägen, ob die Abneigung der Lehrer der Mathematik dagegen in der That eine begründete iſt.

Von keiner Seite wird wohl beſtritten werden, daß eine nach beſtimmten Rückſichten geordnete Ueberſicht zuſammengehöriger mathematiſcher Sätze für die Schüler mit dem größten Nutzen verbunden iſt; ſie können dadurch nachweiſen, daß ſie in der That in den Zuſammenhang des ganzen Gebietes eingedrungen ſind. Wenn auch im Umfange des mathematiſchen Unterrichts beſonders in der Tertia und zum Theil auch in der Secunda auf dieſe Seite noch kein beſonderes Gewicht gelegt werden kann, ſo ſtellt ſich die Sache in der Prima doch ſchon anders, wo einzelne Theile der Elementar-Mathematik, wie die Planimetrie, bereits abgeſchloſſen ſind, andre dagegen wie die Trigonometrie, Stereometrie und Arithmetik in dieſer Klaſſe ihren Abſchluß finden. Sicherlich wird dann der Lehrer mit Vortheil den Schülern eine Ueberſicht über das geſammte behandelte Gebiet geben und ſie ſo mehr in den inneren Zuſammenhang der einzelnen Theile führen können; bei geſchickter Behandlung ſicherlich mit Erfolg, wodurch wiederum die Schüler angeleitet und angeregt werden, auch ihrerſeits ſolche Zuſammenfaſſungen kleinerer Abſchnitte zu machen, die dann allerdings in's Specielle gehen müſſen. Jedoch iſt nicht recht klar, wie hierbei nach Vorſchrift des Reglements eine „Vergleichung“ zuſammengehöriger mathematiſcher Sätze ſtattfinden ſoll.

Ganz beſonders würde ſich wohl eine ſolche Ueberſicht zuſammengehöriger Sätze als ſtereometriſche Arbeit empfehlen. In der Regel ſpielt die räumliche Anſchauung bei den zur Bearbeitung geſtellten ſtereometriſchen Abiturienten-Aufgaben ſowohl nach Ausweis der Programme, wie auch nach der von Martus bearbeiteten Sammlung von Abiturienten-Aufgaben nur eine untergeordnete Rolle; hauptſächlich ſind es Rechen-Aufgaben, die auf quadratiſche Gleichungen oder trigonometriſche Aufgaben führen, und zu deren Anſatz und Löſung nur die bekannten einfachen ſtereometriſchen Formeln benutzt werden; hin und wieder findet ſich auch eine Beziehung zur Planimetrie. Eigentlich ſtereometriſche Aufgaben, bei deren Löſung die räumliche Anſchauung entſchieden die erſte Stellung einnimmt, wie ſolche ſich z. B. vorwiegend in der Aufgabenſammlung von Müttrich vorfinden, kommen nur ſehr vereinzelt vor. Aus den angeführten Gründen dürfte ſich daher wohl gerade als ſtereometriſche Arbeit eine

Digitized by Google

ſolche Ueberſicht zuſammengehöriger Sätze empfehlen, zumal die Fundamentalſätze der Stereometrie, in denen die Beziehungen der Linien zu den Ebenen, ſowie der Ebenen untereinander behandelt werden, faſt immer unberückſichtigt bleiben. Auch dürfte es wohl eine allgemeine Wahrnehmung ſein, daß ſich die Schüler, wenigſtens die minder begabten, nur ſchwer in die räumliche Anſchauung finden, ſo daß man ſich wohl bei der geringen Stundenzahl, welche auf Gymnaſien der Stereometrie zugewandt werden kann, mit dem feſten Einprägen der in der Lehrſtunde durchgenommenen Sätze begnügen konnte, ohne auf das Löſen von Aufgaben beſonderes Gewicht zu legen.

Gegen dieſe Art der ſchriftlichen Prüfung läßt ſich jedoch mancherlei einwenden.

Zunächſt iſt hervorzuheben, daß die Schüler nur ihre Bekanntſchaft mit einem der vier Hauptgebiete der Elementarmathematik (Planimetrie, Trigonometrie, Stereometrie und Arithmetik) nachweiſen können; es kann alſo z. B. ſehr wohl der Fall eintreten, daſt einzelne Schüler bei einem Thema aus der Arithmetik gut arbeiten, während ihre Kenntniſſe in den drei übrigen Gebieten ſchwach ſind; aber auch der umgekehrte Fall, daß ein Schüler eine nicht befriedigende arithmetiſche Arbeit liefert, während ihm die drei übrigen Gebiete ſehr wohl bekannt ſind, kann eintreten. Kurz dieſe Methode würde nicht in der Weiſe wie die vier Aufgaben ein Prüfſtein zur Ermittelung der Kenntniſſe des Abiturienten ſein. Wenn vielleicht entgegnet werden ſollte, daß ja auch häufig das Thema zu den deutſchen oder lateiniſchen Abiturienten-Aufſätzen der Geſchichte entlehnt wird und alſo hier der Abiturient gezwungen iſt, ſich in einem engen Kreis eines großen Ganzen zu bewegen, ſo iſt doch darauf aufmerkſam zu machen, daß der Stoff zu den betreffenden Aufſätzen ſo ausgewählt werden ſoll, daß er den Schülern hinreichend bekannt iſt; und dann ſollen ja die Abiturienten durch den deutſchen Aufſatz hauptſächlich nachweiſen, daß ſie keine auffallenden Verſtöße gegen die Richtigkeit und Angemeſſenheit des Ausdrucks machen, daß ſie im Stande ſind, ihre Gedanken klar zu ordnen, und die Rechtſchreibung und Interpunktion nicht erheblich vernachläſſigt haben; und durch den lateiniſchen, daß ſie keine Fehler gegen die Grammatik und grobe Germanismen machen und einige Gewandtheit im Ausdruck beſitzen. In beiden Fällen iſt daher der hiſtoriſche Stoff nur Mittel zum Zweck, während durch die mathematiſche Arbeit die Kenntniſſe des Schülers in der Mathematik ermittelt werden ſollen.

Digitized by Google

Ferner ist doch zu beachten, daß bei dem schriftlichen Examen hauptsächlich das Können der Schüler, bei dem mündlichen das Wissen geprüft werden soll. Dieses ihr Können vermögen nun aber die Schüler, wie bereits im Anfang nachgewiesen, vornehmlich durch das mit eigenem Nachdenken verbundene Lösen von Aufgaben darzuthun und weit weniger durch eine Zusammenstellung bekannter Sätze, bei der sie doch der Hauptsache nach nur Gelerntes wiedergeben, wenn sich auch gerade nicht läugnen läßt, daß die Anordnung der Sätze, ihr Verhältniß zu dem gegebenen Thema, sowie ihre Anwendung auf einzelne Aufgaben eine mit Nachdenken verbundene und nicht eine ausschließlich mechanische Arbeit ist.

Bereits im Anfang machten wir darauf aufmerksam, daß es durchaus nothwendig ist, die Sätze des Lehrbuchs an zahlreichen Aufgaben einzuüben, und daß es sich schon aus diesem Grunde empfiehlt, die Schüler zum Nachweis ihrer Kenntnisse diese Uebung, an welche sie bereits gewöhnt, anstellen zu lassen. Sollten nun aber die Schüler die in Rede stehende Arbeit anfertigen, so müßten nothwendigerweise auch in der Schule ähnliche Aufgaben bearbeitet werden; und solche zu Hause bearbeiteten Aufgaben können doch nur von sehr zweifelhaftem Werth sein, da ja die Schüler die Hauptsache den in ihren Händen befindlichen gedruckten Lehrbüchern entnehmen können. Anstatt daß also die häusliche Beschäftigung der Schüler im Lösen der für sie so äußerst nützlichen Aufgaben besteht, müßten dafür jene anderen Arbeiten angefertigt werden, welche für die Ausbildung der Schüler weit weniger Frucht bringend sind.

Ferner darf auch nicht außer Acht gelassen werden, daß die Logarithmen, welche doch nur die Vereinfachung der Zahlenrechnungen zum Zweck haben, für die Schüler gar keinen Werth haben würden und füglich aus dem Lehrpensum ganz ausfallen könnten.

Endlich dürfte doch auch der Umstand Berücksichtigung verdienen, daß die Auswahl der Themata nur eine äußerst beschränkte ist. Die jetzt im Gebrauch befindlichen Lehrbücher sind ja äußerst compendiös, alles Ueberflüssige ist fortgelassen; bedenkt man ferner, daß ein großer Theil der Paragraphen Erklärungen und ganz einfache Sätze enthält, so bleiben in der That nicht mehr viele übrig, welche den Schülern zur Bearbeitung gegeben werden können.

Erwägen wir alle diese Einwände, welche gegen eine solche Uebersicht zusammengehöriger Sätze gemacht werden können, so kommen wir sicherlich zu dem Schluß, daß diese schriftlichen Prüfungsarbeiten nach

Digitized by Google

einigen Seiten hin ihre Vorzüge haben, daß die Schüler jedoch durch das Lösen von Aufgaben ihre Kenntniſſe beſſer verwerthen und nachweiſen können, ob dieſelben wirklich ihr geiſtiges Eigenthum geworden ſind; und daß endlich auch mancherlei äußere Gründe dafür ſprechen, daß jene Zuſammenſtellung von Sätzen als Abiturienten-Arbeit ſich nicht ſo empfiehlt, als das Löſen von Aufgaben.

Da ſich vorſtehende Auseinanderſetzung leichter beurtheilen läßt, wenn Themata ſolcher mathematiſchen Aufſätze vorliegen, ſo haben wir im Folgenden verſucht, einige aufzuſtellen und die Dispoſition hinzugefügt; natürlicher Weiſe würde im Fall einer wirklichen Bearbeitung den Schülern nur das Thema zu geben ſein. Dabei ſind nun die Sätze, welche ſich in den am meiſten gebrauchten Lehrbüchern vorfinden, als bekannt vorausgeſetzt. Der guten Schüler wegen muß natürlich das Thema in nicht allzu enge Grenzen eingeſchloſſen ſein, ſo daß dieſe auch ihre das gewöhnliche Maß überſteigenden Kenntniſſe gründlich verwerthen können.

A. Planimetrie.

1. Thema. Zuſammenſtellung der verſchiedenen Sätze über Parallelogramme, wobei auch die Gleichheit der Parallelogramme zu berückſichtigen iſt. Anleitung zur Bearbeitung. Definition und Eintheilung der Parallelogramme. Beweis folgender Sätze: In einem Parallelogramm ſind die Gegenſeiten gleich, nebſt den beiden Umkehrungen. In einem Parallelogramm ſind die Gegenwinkel gleich, nebſt Umkehrung. In jedem Parallelogramm halbiren ſich die Diagonalen nebſt Umkehrung. Eigenſchaften der rechtwinkligen und gleichſeitigen Parallelogramme unter Berückſichtigung des um- und eingeſchriebenen Kreiſes. Parallelogramme von gleicher Grundlinie und Höhe ſind gleich. Satz über die Ergänzungsparallelogramme nebſt Anwendung auf den geometriſchen Beweis der Formeln $(a + b)^2$ und $(a - b)^2$.

2. Thema. Zuſammenſtellung der Sätze über das Sehnenviereck, das Tangentenviereck und das Trapez. Anleitung zur Bearbeitung. Folgende Sätze wären hierbei zu beweiſen: Im Sehnenviereck iſt die Summe der gegenüberliegenden Winkel gleich 2R., nebſt Umkehrung. Im Tangentenviereck iſt die Summe der Gegenſeiten gleich, nebſt Umkehrung. Der Ptolemäiſche Lehrſatz. Die Linie, welche die Mitten der nicht parallelen Seiten eines Trapezes verbindet, iſt den Grundlinien parallel und gleich der halben Summe

Digitized by Google

derſelben. Die Linie, welche die Mitten der Diagonalen verbindet, iſt gleich der halben Differenz der Grundlinien. Hinzu gefügt werden kann die Verwandlung des Trapezes in ein Dreieck und Parallelogramm von derſelben Höhe.

3. Thema. Beweis des Pythagoräiſchen Lehrſatzes nebſt Beweis der dabei benutzten Lehrſätze, ferner ſeiner Umkehrung und Erweiterung; ſodann Anwendung derſelben auf die Berechnung der Flächen gleichſeitiger, gleichſchenklicher und ungleichſchenkliger Dreiecke aus ihren Seiten, und auf einige geometriſche Conſtructions-Aufgaben. Entwicklung der Formeln zur Berechnung pythagoräiſcher Dreiecke.

4. Thema. Behandlung der verſchiedenen Fälle über die Theilung des Dreiecks nebſt Anführung der dabei nöthigen Hülfsaufgaben. Anleitung zur Bearbeitung. Zunächſt werden die Hülfsaufgaben: 1) eine gerade Linie in eine beliebige Anzahl gleicher Theile zu theilen, und 2) zu zwei gegebenen Linien die mittlere Proportionale zu ſuchen, zu löſen ſein. Dann kann das Dreieck von einer Ecke, von einem Punkt einer Seite, von einem Punkt innerhalb, durch Parallelen zu einer Seite und durch Linien, welche einer beliebigen Linie parallel ſind, ſowohl in gleiche Theile, wie auch nach beſtimmtem Verhältniß getheilt werden; die letztere Aufgabe wird in ſpeciellen Fällen einfacher, z. B. wenn die betreffende Linie Mittellinie iſt. Außerdem könnte noch die Hülfsaufgabe: von einem Winkel ein Dreieck von gegebenem Flächeninhalt abzuſchneiden durch eine Linie, welche durch einen beliebigen Punkt außerhalb des Winkels geht; und ſodann die Theilungsaufgabe: ein Dreieck durch eine Linie, welche durch einen beliebigen Punkt entweder auf der Verlängerung einer Seite oder ganz außerhalb des Dreiecks geht, zu halbiren.

5. Thema. Entwicklung der Aehnlichkeitsſätze und ihre Anwendung auf die Kreislehre. Anleitung zur Bearbeitnng. Die Aehnlichkeitsſätze ſind zu beweiſen, ferner die Potenz des Kreiſes für einen inneren und äußeren Punkt; der Ptolomäiſche Lehrſatz; dann iſt die ſtetige Theilung einer Linie auszuführen, ſo wie das regelmäßige 10eck, 5eck und 15eck zu conſtruiren. Iſt die neuere Geometrie durchgenommen, ſo können auch Sätze über die Aehnlichkeitspunkte zweier Kreiſe hinzugefügt werden.

6. Thema. Zuſammenſtellung der Sätze über Seiten halbirende Transverſalen, nebſt Aufſtellung und Löſung einiger dahin gehörenden Aufgaben. Anleitung zur Bearbeitung. Hierbei wäre zu be-

Digitized by Google

weiſen, daß ſich die Transverſalen in einem Punkt ſchneiden; daß ſie ſich im Verhältniß von 2 : 1 theilen; daß die Dreiecke, welche von ihren oberen Abſchnitten und den Seiten des Dreiecks gebildet werden, gleich ſind; daß die Summe der Quadrate zweier Seiten gleich dem doppelten Quadrat der halben dritten Seite vermehrt um das doppelte Quadrat der Transverſale nach ihr iſt. Sodann können einige Aufgaben angeführt und gelöſt werden, in denen eine Transverſale oder durch die Transverſale bedingte Winkel gegeben ſind, und in denen die Transverſale zur Conſtruction um ſich ſelber zu verlängern iſt; ferner Aufgaben, in denen zwei Transverſalen gegeben, zu deren Löſung der oben angeführte Satz, daß ſich dieſelben im Verhältniß 2 : 1 theilen, zu benutzen iſt; auch kann das Dreieck aus allen drei Transverſalen conſtruirt und der Inhalt deſſelben berechnet werden. Endlich können einige Aufgaben angeführt werden, in denen die Grundlinie und die Summe der Quadrate der beiden Seiten gegeben iſt.

7. Thema. Beweis der Sätze über die vier merkwürdigen Punkte des Dreiecks und Beſtimmung der gegenſeitigen Lage des Mittelpunktes des umgeſchriebenen Kreiſes, des Schwerpunktes und des Durchſchnittspunktes der Höhen im gleichſchenkligen und ungleichſeitigen Dreieck. Anleitung zur Bearbeitung. Hierbei wären folgende Sätze zu beweiſen: Die drei Mittelſenkrechten eines Dreiecks ſchneiden ſich in einem Punkte und zwar im Mittelpunkt des umgeſchriebenen Kreiſes. Die drei Winkel Halbirenden eines Dreiecks ſchneiden ſich in einem Punkte und zwar im Mittelpunkt des eingeſchriebenen Kreiſes. Die drei Höhen eines Dreiecks ſchneiden ſich in einem Punkte und verhalten ſich umgekehrt wie die Seiten, auf welche ſie gefällt. Die drei Seiten halbirenden Transverſalen ſchneiden ſich in einem Punkt uud werden durch denſelben im Verhältniß 2 : 1 getheilt. Das vom Mittelpunkt des umgeſchriebenen Kreiſes auf eine Seite gefällte Loth iſt halb ſo groß wie der entſprechende obere Höhenabſchnitt. Der Mittelpunkt des umſchriebenen Kreiſes, der Schwerpunkt und der Durchſchnittspunkt der Höhen liegen auf einer geraden Linie und zwar iſt die Entfernung der beiden erſteren Punkte halb ſo groß, als die der beiden letzteren.

8. Thema. Die harmoniſche Theilung und ihre Verwerthung bei geometriſchen Conſtructions-Aufgaben. Anleitung zur Bearbeitung. Der Satz über die harmoniſche Theilung, in welchem eine Seiten halbirende Transverſale harmoniſch getheilt wird, iſt anzuführen und zu beweiſen; dann iſt mit Hülfe deſſelben der vierte harmoniſche Punkt zu ſuchen; dann die Aufgabe zu löſen, eine Linie nach gegebenem

Digitized by Google

inneren und äußeren Verhältniß zu theilen. Hierbei könnten noch einige einfache Fälle harmoniſch getheilter Linien berückſichtigt werden; wie z. B. der, daß die Centrale zweier Kreiſe durch den inneren und äußeren Aehnlichkeitspunkt, ferner der daß die Winkel Halbirende eines Dreiecks durch den Mittelpuukt des inneren und betreffenden äußeren Berührungskreiſes harmoniſch getheilt wird. Sodann wäre der Satz, daß eine Winkel halbirende Transverſale die Gegenſeite im Verhältniß der beiden anderen Seiten theilt nebſt Umkehrung und der Apolloniſche Lehrſatz zu beweiſen. Endlich könnte die vielfache Verwendung des letzteren Satzes bei geometriſchen Conſtructions-Aufgaben nachgewieſen werden.

9. Thema. Die Rectification und Quadratur des Kreiſes zu entwickeln, wobei auch die regulären Polygone zu erklären und ihre Eigenſchaften anzuführen ſind. Anleitung zur Bearbeitung. Zunächſt wäre die Definition eines regulären Polygons zu geben; ſodann wäre der Satz zu beweiſen, daß ſich um und in jedes reguläre Polygon ein Kreis beſchreiben läßt; dann wäre das Beſtimmungsdreieck zu erklären; ferner anzugeben, wie man ein reguläres Polygon zeichnet. Weiter wären die Aufgaben zu löſen: aus der Seite des in einen Kreis beſchriebenen regulären n ecks und dem größten Radius die Seite des in denſelben Kreis beſchriebenen regulären 2n ecks und die Seite des um den Kreis beſchriebenen regulären n ecks zu berechnen. Ferner wären die Seiten des in und um einen Kreis beſchriebenen regulären 6ecks, 12ecks, 24ecks zu berechnen, woraus dann π und der Umfang des Kreiſes abzuleiten wäre; dann müßte die Berechnung des Inhalts eines Kreiſes und eines Sectors folgen. Endlich könnte noch eine Methode, die Peripherie annähernd geometriſch zu rectifiziren, angegeben werden.

B. Trigonometrie.

10. Thema. Erklärung der trigonometriſchen Linien und Functionen; Entwicklung ihrer Werthe in den verſchiedenen Quadranten, ſo wie der Abhängigkeit der trigonometriſchen Functionen eines Winkels von einander. Anleitung zur Bearbeitung. sin 0^0, sin 90^0, sin 270^0, sin 360^0, desgleichen cos, tg, cot ſind zu beſtimmen, ſodann die Vorzeichen dieſer Functionen in den vier Quadranten zu beſtimmen. Entwicklung der Funktionen von $-\alpha$, $^1/_2\,\pi - \alpha$, $^1/_2\,\pi + \alpha$, $\pi - \alpha$ und ähnlicher, womöglich auf verſchiedene Weiſe, ferner der Formeln

Digitized by Google

$\frac{\sin\alpha}{\cos\alpha} = \operatorname{tg}\alpha$, $\frac{\cos\alpha}{\sin\alpha} = \cot\alpha$, $\operatorname{tg}\alpha\cot\alpha = 1$, $\sin\alpha^2 + \cos\alpha^2 = 1$,

$\frac{1}{\cos\alpha^2} - \operatorname{tg}\alpha^2 = 1$, $\frac{1}{\sin\alpha^2} - \cot\alpha^2 = 1$.

11. Thema. Entwicklung der Functionen für die Summe und Differenz zweier Winkel, so wie der Functionen eines doppelten, dreifachen, vierfachen, fünffachen und eines halben Winkes. Anleitung zur Bearbeitung. Die Formeln für $\sin(\alpha+\beta)$, $\cos(\alpha+\beta)$, $\sin(\alpha-\beta)$, $\cos(\alpha-\beta)$ sind womöglich auf verschiedene Weise und die ersteren auch für den Fall, daß $\alpha+\beta$ ein stumpfer Winkel ist, zu entwickeln; ferner $\operatorname{tg}(\alpha\pm\beta)$, $\cot(\alpha\pm\beta)$, $\sin 2\alpha$, $\cos 2\alpha$, $\operatorname{tg} 2\alpha$, $\cot 2\alpha$, $\sin 3\alpha$, $\cos 3\alpha$, $\operatorname{tg} 3\alpha$, $\cot 3\alpha$ u. s. w., schließlich $\sin {}^1/_2\alpha$, $\cos {}^1/_2\alpha$, $\operatorname{tg} {}^1/_2\alpha$, $\cot {}^1/_2\alpha$.

12. Thema. Entwicklung derjenigen trigonometrischen Formeln, welche dazu dienen, trigonometrische Ausdrücke für logarithmische Rechnung brauchbar zu machen, wobei auch auf einige Aggregate dreier Funktionen Rücksicht zu nehmen ist unter der Voraussetzung, daß die drei Winkel einem Dreieck angehören. Anleitung zur Bearbeitung. Hier wären folgende Formeln zu entwickeln: $1\pm\cos 2\alpha$, $1\pm\cos\alpha$, $\sin\alpha\pm\sin\beta$, $\cos\alpha\pm\cos\beta$, $\operatorname{tg}\alpha\pm\operatorname{tg}\beta$, $\cot\alpha\pm\cot\beta$, $\operatorname{tg}\alpha\pm\cot\beta$, $\sin\alpha\pm\cos\alpha$; ferner $\sin\alpha+\sin\beta+\sin\gamma$, $\operatorname{tg}\alpha+\operatorname{tg}\beta+\operatorname{tg}\gamma$ und ähnliche, wenn $\alpha+\beta+\gamma = 180^0$.

13. Thema. Aufstellung der vier Hauptfälle für die Berechnung des schiefwinkligen Dreiecks, Berechnung der fehlenden Seiten und Winkel, so wie des Inhalts, und Beweis der hierbei vorkommenden trigonometrischen Sätze. Anleitung zur Bearbeitung. Das Dreieck ist zu berechnen aus 1) c, α, β; 2) a, b, α; (zwei Fälle sind zu unterscheiden); 3) a, b, γ; 4) a, b, c. Hierbei ist zu beweisen $\frac{a}{\sin\alpha} = \frac{b}{\sin\beta} = \frac{c}{\sin\gamma}$; $\frac{a+b}{a-b} = \frac{\operatorname{tg}{}^1/_2(\alpha+\beta)}{\operatorname{tg}{}^1/_2(\alpha-\beta)}$; $c^2 = a^2+b^2-2ab\cos\gamma$;

$\operatorname{tg}\frac{\alpha}{2} = \sqrt{\frac{(s-b)(s-c)}{s(s-a)}}\left(s = {}^1/_2(a+b+c)\right)$; $\Delta = {}^1/_2 ab\sin\gamma$;

$\Delta = \frac{c^2\sin\alpha\sin\beta}{2\sin\gamma}$; $\Delta = \sqrt{s(s-a)(s-b)(s-c)}$

$\left(s = \frac{1}{2}(a+b+c)\right)$.

14. Thema. Entwicklung der Gaußschen (Mollweideschen) Formeln, sowie Aufstellung und Lösung der daraus sich ergebenden Aufga-

Digitized by Google

ben, womöglich durch geometrische Construktion. Anleitung zur Bearbeitung. Die Formeln $(a + b) \cos \frac{1}{2}(\alpha + \beta) = c \cos \frac{1}{2}(\alpha - \beta)$ und $(a - b) \sin \frac{1}{2}(\alpha + \beta) = c \sin \frac{1}{2}(\alpha - \beta)$ sind zu entwickeln. Mit Hülfe derselben sind folgende Aufgaben zu lösen: 1) $a + b$, c, γ; 2) $a + b$, c, α; 3) $a + b$, α, β; 4) $a + b$, c, $\alpha - \beta$; 5) $a - b$, c, γ; 6) $a - b$, c, α; 7) $a - b$, α, β; 8) $a - b$, c, $\alpha - \beta$.

C. Stereometrie.

15. Thema. Erläuterung der Lage zweier gerader Linien im Raum, sowie der Lage von Linien zu Ebenen; Beweis der dahin gehörenden Sätze und Auflösung einiger damit zusammenhängender Aufgaben. Anleitung zur Bearbeitung. Sich schneidende, parallele und sich kreuzende Linien sind zu erklären; die verschiedenen Lagen einer Linie gegen eine Ebene sind zu erläutern; der Satz, daß eine Linie auf einer Ebene senkrecht steht, wenn sie auf zwei durch ihren Fußpunkt gehenden, in der Ebene liegenden Linien senkrecht steht, nebst Umkehrung ist zu beweisen. Ferner folgende Sätze: Wenn die eine von zwei Parallelen auf einer Ebene senkrecht ist, so ist es auch die andere, nebst Umkehrung; zwei gerade Linien, die einer dritten parallel sind, sind selbst parallel, auch wenn nicht alle drei in einer Ebene liegen. Sodann sind die Aufgaben zu lösen: Von einem Punkt auf eine Ebene eine Senkrechte zu fällen und auf einer Ebene in einem Punkt eine Senkrechte zu errichten; und endlich sind folgende Sätze zu beweisen: Der kleinste Winkel einer geraden Linie und einer sie schneidenden Ebene ist derjenige, welchen die Linie mit ihrer Projection auf die Ebene bildet; eine gerade Linie ist einer Ebene parallel, wenn sie einer in ihr gezogenen geraden Linie parallel ist.

16. Thema. Erläuterung der Lage der Ebenen gegen einander und Beweis der dahin gehörenden Sätze. Anleitung zur Bearbeitung. Der Neigungswinkel zweier Ebenen, sowie der Flächenwinkel ist zu erklären, und der Zusammenhang zwischen Neigungswinkel und Flächenwinkel zu erläutern, sodann ist folgender Satz zu beweisen: Wenn man aus einem Punkt einer Ebene auf eine sie schneidende Ebene eine Senkrechte fällt und aus ihrem Fußpunkt eine Senkrechte auf den Durchschnitt, so liegen diese Senkrechten in der Neigungsebene. Weiter ist die Lage von parallelen Ebenen zu erklären, und die Sätze zu beweisen: zwei Ebenen sind parallel, wenn eine gerade Linie auf beiden senkrecht steht; — wenn zwei parallele Ebenen von einer Ebene geschnitten werden, so sind ihre Durchschnitte parallel; — alle Senk-

Digitized by Google

rechten zwiſchen zwei parallen Ebenen ſind einander gleich; — zwei Ebenen ſind parallel, wenn die Schenkel zweier Winkel in ihnen paarweiſe parallel ſind; — eine Ebene, welche zwei parallele Ebenen ſchneidet, iſt gegen beide gleich geneigt; — zwei gerade Linien werden, auch wenn ſie nicht in derſelben Ebene liegen, durch drei parallele Ebenen in proportionale Theile getheilt. Endlich könnten die Aufgaben: durch einen Punkt zu einer Ebene eine parallele Ebene zu legen; — und durch zwei einander kreuzende Linien zwei parallele Ebenen zu legen, gelöſt werden.

17. Thema. Erklärung einer körperlichen Ecke, ihrer Scheitel- und Polarecke, und Beweis der Eigenſchaften der beiden letzteren; Aufſtellung und Beweis der Beziehungen, welche ſowohl zwiſchen den Seiten, wie auch zwiſcheu den Winkeln einer Ecke ſtattfinden müſſen. Anleitung zur Bearbeitung. Nach der Erklärung der körperlichen Ecke iſt der Satz zu beweiſen, daß drei Linien, in denen ſich drei Ebenen ſchneiden, entweder nach einem Punkt convergiren oder parallel ſein müſſen; dann würde die Erklärung der Scheitelecke folgen, der Congruenz und Symmetrie zweier Ecken, der Polarecke nebſt dem Beweiſe des Satzes, daß in zwei Polarecken die Seiten der einen die Supplemente zu den Winkeln der andern ſind. Ferner wären die gleichſeitigen, gleichſchenkligen und ungleichſeitigen (dreiſeitigen) Ecken zu erklären und folgende drei Sätze zu beweiſen: in jeder dreiſeitigen Ecke iſt die Summe zweier Seiten größer als die dritte; — in jeder convexen Ecke iſt die Summe aller Seiten kleiner als 4 R; — in jeder convexen nſeitigen Ecke iſt die Summe der Winkel kleiner als 2 n R und größer als (2 n — 4) R.

18. Thema. Erklärung einer körperlichen Ecke, ihrer Scheitel- und Polarecke, Beweis der vier Congruenzfälle für Ecken und der Sätze über gleichſchenklige Ecken.

19. Thema. Beweis des Eulerſchen Satzes; Entwickelung der fünf regulären Körper nebſt Angabe der Anzahl ihrer Flächen, Ecken und Kanten.

20. Thema. Angabe und Erläuterung des Cavaleriſchen Princips, Anwendung deſſelben auf die Berechnung des Volumens der Parallelepipeda, Prismen und Pyramiden, und Beweis der dabei nothwendigen Hülfsſätze. Anleitung zur Bearbeitung. Angabe und Erläuterung des Cavaleriſchen Princips, Beweis des Satzes, daß das Volumen eines rechtwinkligen Parallelepipedons gleich dem Produkt aus Grundfläche und Höhe iſt; Ausdehnung des Satzes auf das Prisma.

Digitized by Google

Beweis folgender Sätze: Wenn man von einer Pyramide durch eine der Grundfläche parallele Ebene eine Pyramide abschneidet, so verhalten sich die Grundflächen, wie die Quadrate der Höhen oder der gleichliegenden Kanten; — Pyramiden von gleicher Grundfläche und Höhe sind gleich; — jedes dreiseitige Prisma kann in drei gleiche dreiseitige Pyramiden zerlegt werden. Berechnung des Volumens einer Pyramide.

21. Thema. Angabe und Beweis der Sätze, welche zur Berechnung des Volumens von Parallelepipedon, Prisma und Pyramide ohne Benutzung des Cavalerischen Princips erforderlich sind. Anleitung zur Bearbeitung. Hierbei wären folgende Sätze zu beweisen: Parallelepipeda von congruenten Grundflächen und gleicher Höhe sind gleich, so daß jedes schiefe Parallelepipedon in ein gerades, jedes gerade in ein rechtwinkliges verwandelt werden kann; — das Volumen eines rechtwinkligen Parallelepipedon ist gleich dem Produkt aus Grundfläche und Höhe, also auch das eines schiefen; — jedes gerade Parallelepipedon wird durch die Diagonalebene in zwei congruente, jedes schiefe in zwei gleiche dreiseitige Prismen getheilt; daher auch das Volumen eines dreiseitigen und dann eines mehrseitigen Prisma gleich dem Produkt aus Grundfläche und Höhe ist; — dreiseitige Pyramiden von gleicher Grundfläche und Höhe sind gleich; — jedes dreiseitige Prisma läßt sich in drei gleiche dreiseitige Pyramiden zerlegen. Berechnung des Volumens einer dreiseitigen und dann einer mehrseitigen Pyramide.

22. Thema. Berechnung des Volumens der abgestumpften Pyramide und Beweis des dabei nöthigen Hülfssatzes; Berechnung des Cylinders, des Kegels und des abgestumpften Kegels; ferner des Mantels eines geraden Cylinders, eines geraden Kegels und abgestumpften Kegels.

23. Thema. Berechnung des Volumens der Kugel, eines Kugelsegments, eines Kugelsektors; ferner der Oberfläche einer Calotte und Zone, so wie der Kugel.

D. Arithmetik.

24. Thema. Darlegung der verschiedenen Methoden, welche zur Auflösung der Gleichungen ersten Grades mit mehreren Unbekannten benutzt werden; Aufstellung und Auflösung der Gleichungen mit zwei, drei, vier Unbekannten. Auflösung der diophantischen Gleichungen ersten Grades, wobei verschiedene Fälle berücksichtigt werden konnen.

25. Thema. Auflösung der quadratischen Gleichungen (auch die

Digitized by Google

trigonometrische Auflösung kann hinzugefügt werden), und Discussion der Wurzeln derselben, nebst Anwendung auf die reciproken Gleichungen dritten, vierten und fünften Grades.

16. Thema. Definition der Potenzen, Wurzeln und Logarithmen, Beweis der darüber bestehenden Sätze und Berechnung eines Logarithmus durch Näherung. Auch die imaginären Größen können berücksichtigt werden.

27. Thema. Definition der arithmetischen Reihen und Entwicklung der beiden Grundformeln; Definition der figurirten Zahlen und Entwicklung der Formeln für diejenigen der zweiten und dritten Ordnung.

28. Thema. Definition der geometrischen Reihen, Entwicklung der beiden Grundformeln und Anwendung auf die Zinseszins- und Rentenrechnung.

29. Thema. Beweis der Sätze über Permutationen, Combinationen und Variationen, und des binomischen Lehrsatzes. Sämmtliche Sätze sind an Beispielen zu erläutern.

II. Sprechsaal.

Zum Unterrichtsgesetz, namentlich zu den staatlichen Berechtigungen der höhern Schulen.

(Nat.-Ztg.) In Nr. 581 dieser Zeitung vom 7. December v. J. sind in einem Artikel „Zum Unterrichtsgesetze" verschiedene Bedenken in Betreff der vom Unterrichtsminister beschlossenen Ertheilung der Berechtigung zu gewissen Facultätsstudien an Realschul-Abiturienten erörtert worden, insbesondere daß dadurch noch mehr, wie das bisher schon geschehen, die Realschulen ihrer Aufgabe, Bildungsanstalten für den bürgerlichen Beruf zu sein, entzogen werden würden, und daß eine so tief eingreifende Anordnung nicht zu den Attributen der Verwaltung, sondern zu den Aufgaben der Gesetzgebung gehören müsse. — Wir erkennen beide Bedenken als vollkommen berechtigt an, glauben aber trotzdem und abgesehen von andern Bedenken gegen die Verordnung darin eine vom Unterrichts-Ministerium bethätigte, wenn auch noch so verklausulirte Hinneigung zu einer freieren Auffassung der Schulaufgabe oder wenigstens zur Beseitigung gewisser Schranken erkennen zu sollen, und hoffen, daß der Landtag dieser Nachgiebigkeit

Digitized by Google

in klarer Erfassung seines Berufes und seines Rechtes zu Hülfe kommen und zu einer gesunden Gestaltung verhelfen werde. Dazu ist aber vor Allem nöthig, daß die Frage von der Einseitigkeit befreit werde, mit welcher sie bisher gewöhnlich behandelt worden ist.

Die Idee der „höheren Bürgerschule", der „Realschule" als einer Anstalt zur Befriedigung eines lebendigen und selbstständig berechtigten Bildungsbedürfnisses gewann nach mehreren vorhergegangenen, zum Theil sehr bedeutenden Versuchen etwa seit 1832 festere und klarere Gestalt; in den folgenden Jahrzehnten entsprach ihr äußeres Wachsthum und ihre innere Ausbildung der wachsenden politischen und sozialen Bedeutung des Bürgerthums. — Die Staatsregierung ließ den Entwicklungsgang gewähren ohne bestimmend einzugreifen. Da erschienen 1855 höchst unerwartet die Verordnungen des Ministers für Handel und Gewerbe, durch welche den Realschulen unter anderen das Recht der Vorbildung für das Studium des Baufachs entzogen wurde. Es war von Herrn von der Heydt durchaus consequent, in der Bau-Akademie nur eine Vorbildungs-Anstalt für eine Kategorie von Staatsbeamten zu sehen und diesen Zweig des Staatsdienst s aufs straffste büreaukratisch zu gestalten: aber das Bürgerthum ließ es sich nicht nehmen, im Baufach vor Allem die bürgerliche Thätigkeit zu sehen und für die von ihm für seine Bedürfnisse auf Kosten der Gemeinden gegründeten Lehranstalten, deren immer vollkommenere Gestaltung es sich zur Ehre rechnete, das Recht der Vorbildung für diesen Beruf zu beanspruchen. — Die mehrere Jahre hindurch fortgesetzte Agitation der Städte nach dieser Richtung gewann 1859 die kräftige Befürwortung des Abgeordnetenhauses; der Erlaß der Unterrichtsordnung vom 6. Oktober war das Ergebniß dieser Bewegung.

Das genannte Regulativ geht mit vollem Rechte von dem Grundsatze aus, daß alle Berufsbildung sich auf die menschliche Bildung des Geistes und des Gemüthes gründen müsse; es weist konsequent solche in dem bisherigen Entwicklungsprozesse hervorgetretene Richtungen, welche mit diesem obersten Grundsatze in Widerspruch stehen, ab und trifft viele Bestimmungen, denen die Anerkennung der klaren, scharfsichtigen Beurtheilung der vorhergegangenen Strömungen nicht versagt werden kann. — Aus demselben Grundsatze sucht die Unterrichtsordnung auch die Nothwendigkeit des lateinischen Unterrichts in der Realschule abzuleiten; es ist bekannt, daß dies eine der lebhaftest diskutirten und streitigsten Fragen ist. Die Unterrichtsordnung macht

Digitized by Google

den unglücklichen Versuch, diese wissenschaftlich-pädagogische Streitfrage auf dem Wege der Regierungs-Verordnung zu entscheiden. Es ist wohl nur eine Konsequenz dieser schiefen Stellung, daß im „Normalplan" dem Lateinischen, obgleich es nothgedrungen nach obenhin abstirbt, und deshalb wirkliche Bildungsaufgaben nicht löst, jedenfalls nicht die, in das Verständniß des klassischen Alterthums einzuführen und den historischen Verband mit demselben herzustellen, ein dominirender Rang gegeben ist und ihm dieser Platz durch die schroffste Ausschließlichkeit gegen alle abweichenden Richtungen gewahrt wird. Diesem Umstande verdankt leider die „Realschule 1. Ordnung", das heißt die Realschule, welche nach dem „Normalplane" eingerichtet ist, eine Uniformirung, welche einer großen Anzahl der betheiligten Städte höchst unwillkommen war; aber sie gewährte als Kompensation eine Menge von „Berechtigungen", namentlich diejenigen, auf deren Erlangung die Agitation von 1856 und 1859 gerichtet gewesen war; verwirrend wirkte dabei insbesondere der Umstand, daß in nicht wenigen Städten die „Realschulen" in erster Linie Vorbereitungsanstalten für den Subalterndienst des Staates waren; Post- und Steuerdienst, Civil-Supernumerariat bei der Verwaltung und den Gerichten u. s. w. spielen eine wesentliche Rolle. So war der abschüssige Weg betreten, auf welchem mehr und mehr das Bedürfniß der Bürgerbildung zurück-, die Sehnsucht nach weiteren Berechtigungen in den Vordergrund trat, der jetzt eine mit zögernder Hand gegebene und durch unleidliche Restriktionen entwerthete Gewährung zu Theil geworden ist. Dieses halbe Zugeständniß wird die Vertreter der Städte, welche um die Zulassung der Realschul-Abiturienten zu den Universitätsstudien petitionirt haben, zu nur noch lebhafteren Anstrengungen in derselben Richtung veranlassen, bis vielleicht einmal die Einsicht zur Geltung kommt, daß doch die Füllung der Prima nicht das höchste Ziel der Aufwendungen für die Realschule ist, daß die Beseitigung eines Krankheitssymptomes keine Heilung der Krankheit ist, dieselbe vielmehr nur gefährlicher macht.

Das Regulativ vom 6. Oktober 1859 statuirt außer der Realschule 1. Ordnung noch die 2. Ordnung und die „höhere Bürgerschule". Es wurden 1859 in die 2. Ordnung alle diejenigen Anstalten aufgenommen, welche bei Erlaß der Unterrichts-Ordnung zu Entlassungsprüfungen nach dem Reglement vom 8. März 1832 berechtigt waren und welche nicht in die 1. Ordnung aufgenommen wurden, weil sie entweder unzulänglich ausgestattet waren, oder weil sie nicht die für die 1. Ordnung vorgeschriebene Kursusdauer hatten, resp. annahmen,

Digitized by Google

oder weil sie andre wesentliche Abweichungen vom Normalplane hatten und behalten wollten; in letzterer Hinsicht kam thatsächlich nur das Lateinische in Betracht; die Aufnahme des Lateinischen als obligatorischer Lehrgegenstand genau nach Maßgabe des Normalplans war unerläßliche Bedingung der Aufnahme in die 1. Ordnung. — Eine klare Definition der Realschule 2. Ordnung ist nirgends gegeben; es scheint, als habe man eine solche nicht für nöthig erachtet, als habe man die 2. Ordnung als auf dem Aussterbe-Etat stehend angesehen, indem die betr. Anstalten entweder nach Vervollkommnung ihrer Einrichtung in die 1. Ordnung „erhoben" oder andernfalls zu höheren Bürgerschulen „reduzirt" werden würden. Unter dem Einflusse der Bestimmungen über die „Berechtigungen" ist dieser Aufsaugungsprozeß wirklich so weit vor sich gegangen, daß von den 30 Anstalten, welche im Jahre 1850 als Realschulen 2. Ordnung bezeichnet worden, 22 in die erste Ordnung erhoben, 2 zu höheren Bürgerschulen reduzirt und 4 in Gymnasien verwandelt sind; nur 2 sind in der 2. Ordnung geblieben, von welchen eine bei sorgfältigster Befolgung des Normalplanes die sehnlichst gewünschte, aber wegen Unzulänglichkeit der Ausstattung noch nicht gewährte Erhebung in die erste Ordnung nun bald zu erlangen hofft; dann bleibt eine einzige übrig, welche grundsätzlich das Lateinische von ihrem Lehrplane ausgeschlossen hat, die „städtische", jetzt Friedrich-Werdersche Gewerbeschule in Berlin. — Sie hat seitdem ihren Lehrplan wesentlich ausgebildet und vertieft; sie schließt nach wie vor grundsätzlich das Lateinische aus. Ihr haben sich mehrere neugegründete Anstalten angeschlossen und sind als Realschulen 2. Ordnung bezeichnet worden; die Luisenstädtische Gewerbeschule in Berlin, die Realschule in Essen, die höhere Gewerbeschule in Magdeburg, die städtische Gewerbeschule in Remscheid, die in der Neubildung begriffene Realschule in Kiel und einige schon länger bestehende Anstalten in der Provinz Hessen-Nassau. Unter diesen Anstalten sind mehrere reicher ausgestattet und entwickelt als irgend welche Realschulen 1. Ordnung in Preußen oder im norddeutschen Bunde; sie kämpfen den „Berechtigungen" der 1. Ordnung gegenüber einen schweren Kampf um's Dasein; sie halten fest an der Lösung der Aufgabe, durch die lebenden Sprachen, die Mathematik und die Naturwissenschaften in Verbindung mit Religion und Geschichte, Zeichnen und Gesang eine humane und gründliche Bildung zu geben, die für allen bürgerlichen Beruf, auch für die höchsten technischen Studien angemessen ist.

Die „höhere Bürgerschule" der Unterrichtsordnung steht zur Real-

Digitized by Google

ſchule 1. Ordnung ungefähr in demſelben Verhältniſſe, wie das Progymnaſium zum Gymnaſium; ſie iſt eine Realſchule 1. Ordnung ohne Prima; der lateiniſche Unterricht iſt obligatoriſch und genau nach dem „Normalplane“ eingerichtet; nur in den 1866 erworbenen Provinzen ſind einzelne Ausnahmen zugelaſſen worden, für welche leitende Grundſätze bisher nicht veröffentlicht worden ſind. — Auch abgeſehen hiervon giebt es thatſächlich zwei Klaſſen von höheren Bürgerſchulen: ſolche, welche gewiſſe Berechtigungen, und als wichtigſte unter ihnen diejenige zum einjährigen freiwilligen Militärdienſte, ebenſo wie die Realſchule 1. Ordnung, nach einjährigem erfolgreichen Beſuche der Sekunda, und ſolche, welche dieſe Berechtigungen nach zweijährigem Beſuche der Sekunda auf Grund einer förmlichen Abgangsprüfung gewähren. — Dieſe Unterſcheidung iſt in der Unterrichtsordnung nicht vorgeſehen; ſie iſt von der Verwaltung eingeführt, ohne daß auch hier die leitenden Grundſätze veröffentlicht worden ſind; die Verwaltung entſcheidet nach ihrem Ermeſſen, welcher Anſtalt die Berechtigungen der Unterrichtsordnung, welcher die „erweiterten“ Berechtigungen zuſtehen ſollen.

Alle anders organiſirten höheren Bürgerſchulen finden in der Unterrichtsordnung vom 6. October 1859 keine Berückſichtigung. Nach §. 4 derſelben „können die Klaſſen Sexta bis Tertia incl. ſehr wohl zugleich der Aufgabe genügen, welche eine Mittelſchule zu erfüllen hat.“ Der Schulcurſus ſoll hinter der Tertia „einen Abſchluß gewähren, der zum Eintritt in einen praktiſchen Beruf der mittleren bürgerlichen Lebenskreiſe befähigt.“ Hier dürfte vielleicht der ſchwächſte Punkt der ganzen Unterrichtsordnung liegen; wir verweiſen in dieſer Beziehung auf die muſtergültige Darſtellung in der Denkſchrift des Stadtſchulraths Hofmann in Berlin über die Einrichtung von „Mittelſchulen“. Für unſere geſammte Volksbildung giebt es bei dem gegenwärtigen Stande unſeres Unterrichtsweſens kein brennenderes Bedürfniß, als ſolche „Mittelſchulen“. Aber wie ſollen ſie exiſtiren können? Sie haben, wie groß auch ihre Berechtigung iſt, keine „Berechtigungen“.

Ganz unberückſichtigt geblieben ſind in der Unterrichts-Ordnung die 1851 organiſirten Provinzial-Gewerbeſchulen, wahrſcheinlich, weil ſie zum Reſſort des Handelsminiſters gehören. Aber ſie ſind thatſächlich Anſtalten zur Vorbildung für wichtige Kreiſe des bürgerlichen Berufs und es iſt dringend nöthig, daß die Geſetzgebung ſie klar ins Auge faſſe und in das Unterrichtsgeſetz aufnehme. Sie ſind keineswegs blos „niedere Fachſchulen“: ſie ſind gleichzeitig und ſogar vorwiegend Vorbildungsanſtalten für die höheren Fachſchulen, die Ge-

Digitized by Google

werbe-Akademie und die polytechnische Schulen. — Die Vereinigung dieser beiden unvereinbaren Aufgaben ist von Anfang an ihre Schwäche gewesen und hat sie gehindert, dem so dringend vorhandenen Bedürfnisse nach niederen technischen Fachschulen zu genügen. Die neuen „Verordnungen" vom 21. März v. J. haben diesen Grundfehler nicht beseitigt, vielleicht noch verschärft. Der in ihnen vorgeschriebene Lehrplan kann vor der pädagogischen Wissenschaft und dem pädagogischen Gewissen schwerlich bestehen. — Das und der Umstand, daß der Staat für diese Anstalten bedeutende financielle Leistungen in Aussicht stellt und solche von den betreffenden Kommunen verlangt und daß er diesen Anstalten werthvolle Berechtigungen ertheilt, fordert die Gesetzgebung dringend auf, ihnen ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden. Sie wird dann auch nicht umhin können, die technischen Hochschulen, die täglich an Gewicht gewinnen, allen Ernstes in den Kreis ihrer Beschlußfassung zu ziehen und ihnen im Unterrichtsgesetze den gebührenden Platz neben den Universitäten zuzuweisen.

Wir haben im Vorigen recht oft auf die „Berechtigungen" hinweisen müssen. In der Vorrede zu den „Verordnungen und Gesetzen für das höhere Schulwesen in Preußen" sagt der Geheime Ober-Regierungsrath Wiese, der Decernent für diesen Theil der Unterrichtsverwaltung im Ministerium: „Das Berechtigungswesen ist wie ein neuer mitwirkender Factor in die höheren Schulen hineingekommen, der ihnen ihre Arbeit erschwert, und der nächste Nutzen davon kommt weniger der Schule selbst, als dem Leben zu gut, darf aber deshalb nicht gering angeschlagen werden." — Aber die Schule dient doch dem Leben; woher denn dieser Widerstreit? Daher, so scheint es wenigstens, daß die Berechtigungen vorzugsweise dazu benutzt werden, den jeweilig im Ministerium herrschenden Anschauungen zum Siege über abweichende Richtungen zu verhelfen.

Man scheint die Höhe der Bildung im Lande der Dichtigkeit der höheren Schulen, in erster Linie der Gymnasien proportional zu halten. Daher die lange Reihe der Berechtigungen, die sich an die Reife für Secunda, den ein- oder zweijährigen Besuch dieser Klasse, resp. der Prima eines Gymnasiums oder (in geringerer Zahl) einer Realschule 1. Ordnung, und ihrer Tochteranstalten, des Progymnasiums und der normalplanmäßigen höheren Bürgerschule knüpfen. — Danach muß es dann den Kommunen vortheilhaft erscheinen, solche „höhere" Schulen einzurichten, obgleich die weit überwiegende Mehrzahl derer, auf deren Kosten die Schulen gegründet werden, dadurch genöthigt

Digitized by Google

ſind, ſich für ihre Söhne mit dem Beſuche der unteren und mittleren Klaſſen einer ſolchen höheren Schule zu begnügen, die aus ihnen ein relativ werthloſes Wiſſensſtückwerk ins Leben mitnehmen, nachdem ſie jahrelang der Schule ihre ſpecifiſche Wirkſamkeit erſchwert haben. — Aber die Regierung vertritt ja hiermit die Idealität der Bildung, wehrt dem Umſichgreifen der unwiſſenſchaftlichen Praxis des Nützlichkeitsprincips! Durch die Lockſpeiſe der ſehr nützlichen Berechtigungen, deren Nützlichkeit den Schülern genau ſo bekannt und einleuchtend iſt, wie ihren Vätern? Bedarf unſere Nation wirklich ſolcher Bevormundung und ſolcher Reizmittel zur Erhaltung ihrer Idealität? Wir vermögen hier nur ein Symptom der tiefgewurzelten Abneigung, des bureaukratiſchen Mißtrauens gegen die Selbſtbeſtimmung der Gemeinden zu erkennen. — Die Nation hat ihre höheren Lehr-Anſtalten, voran ihre Univerſitäten und ihre Gymnaſien, hoch gehalten und wird ſie hochhalten, um ſo höher, je reiner ſie ihrem eigenſten Berufe folgen können; ſie wird auch mittlere und niedere Volksſchulen zu Stätten wahrer d. h. idealer Bildung geſtalten, und dabei den realen Anforderungen volles Genüge thun, wenn ihr in der geſetzlich feſtgeſtellten Selbſtverwaltung die volle Selbſtverantwortlichkeit gegeben ſein wird. — Aber, hält man uns entgegen, es iſt doch unzweifelhaft, daß durch die Beſtimmungen über die Berechtigung zum einjährigen freiwilligen Militärdienſte das allgemeine Niveau der Bildung in Preußen ſehr weſentlich gehoben iſt. — Ja, es iſt unzweifelhaft, daß durch das mit der allgemeinen Wehrpflicht untrennbar verbundene Inſtitut des einjährigen freiwilligen Militärdienſtes und die Erlangung ſeiner Vorzüge durch ein beſtimmtes Maaß geiſtiger Bildung die Geſammtbildung der Nation bedeutend gehoben iſt; aber nicht entfernt wird dadurch die falſche Benutzung der Berechtigungen und namentlich dieſer begehrteſten Berechtigung gedeckt — im Gegentheil.

Das Berechtigungsweſen wird der Schule und dem Leben gleichmäßig förderlich ſein, wenn es in freiem objectivem Sinne nach klaren *geſetzlichen* Normen gehandhabt wird. — Eine der wichtigſten Normen dürfte die ſein, daß Berechtigungen ausſchließlich an das erreichte Endziel einer Schule, an die Ablegung ihrer Abgangsprüfung, wo eine ſolche exiſtirt, geknüpft werden; die Gewährung von Berechtigungen an Mittelſtufen der Schulen trägt einen ſehr großen Theil der Schuld an dem Schaden, welchen das Berechtigungsweſen der Schule und dem Leben gleichmäßig zugefügt hat. — In der Handhabung der durch das *Geſetz* feſtzuſtellenden Normen wird die Regierung immer noch einen

Digitized by Google

sehr weiten Spielraum behalten und behalten müssen; daß sie ihn im Geiste der Gesetze ausfüllt, darüber wird ein Verwaltungsgerichtshof nach dem Vorschlage Gneist's zu wachen haben, vor welchem Corporationen und Gemeinden ihre Rechte zur Geltung bringen können. — Die Grundbedingung aber für Alles, für das gesammte Bildungswesen ist, daß die Gemeinden Rechte haben, die gesetzliche Feststellung der Selbstverwaltung im vollen Sinne des Wortes.

Berlin, 1. Januar 1871. G.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

Verhandlungen der 4. Versammlung der Directoren der Gymnasien und der Realschulen erster Ordnung in Pommern. Stettin, 1870. In Commission bei Léon Saunier's Buchhandlung. IV. und 212 S. gr. 8.

Die Verhandlungen der Pommerschen Directoren-Conferenzen sind den Lesern dieser Zeitschrift bisher durch reichliche Auszüge bekannt geworden; jetzt bietet sich in dankenswerther Weise durch den neu eingeführten buchhändlerischen Vertrieb der betreffenden Protokolle jedem Pädagogen leicht die Gelegenheit sich unmittelbar selbst auf diesem Gebiete zu orientiren. Und das ist sicherlich ein Gewinn; man müßte denn mit vornehmer, wenn auch vielleicht unbegründeter Selbstgenügsamkeit das pädagogische Material geringschätzen, welches nach sorgfältigen Vorberathungen in den verschiedenen Lehrercollegien und nach gründlichen Referaten und Correferaten einzelner Leiter höherer Lehranstalten in einer ganzen Provinz von allen Directoren derselben unter dem Vorsitze des vorgesetzten Departements-Rathes in mehrtägiger, beschwerlicher Geistesarbeit durchgesprochen und nach verschiedenen Seiten hin reiflich erwogen ist. Unsers Bedünkens wird sich schwerlich irgendwo eine gründlichere Belehrung, vielseitigere Anregung und praktischere Einführung für Lehrer höherer Schulen auffinden lassen, als sie in solchen Protokollen niedergelegt ist. Und wenn schon der Mann, der eine Reihe von Jahren im Schulamt steht, gern in solchen aus der unmittelbarsten Praxis hervorgegangenen und an vielfältiger Erfahrung so ungewöhnlich reichen Schriften nachschlagen wird: wieviel mehr dürfen wir dieselben dem angehenden Lehrer angelegentlichst empfehlen, dem ja, selbst wenn er ein wohlbestandenes

Digitized by Google

Examen wirklich hinter sich hat, doch noch gar viel fehlt um seinen schweren Beruf wahrhaft auszufüllen. Recht geflissentlich heben wir diesen Gesichtspunkt hier hervor, zumal sich in manchen Kreisen die Meinung nicht verlieren will, als sei das Lehren nicht eine Kunst, die besonders erlernt sein will, sondern eine Sache, die sich schon einstellen werde, wenn nur die nöthigen Kenntnisse vorhanden seien.

Und gerade in dem vorliegenden Buche haben wir eine Fülle des Belehrenden und Zeitgemäßen, das recht wohl gewürdigt zu werden verdient. Der Inhalt desselben ist nämlich im Wesentlichen folgender: A. Zweck und Methode des lateinischen Unterrichts auf Gymnasien und Realschulen. (Ref. Gymn. Soroſ-Putbus. Corref. Zinzow-Pyritz. Ref. Realsch. Kruse-Greifswald. Corref. Kleinsorge-Stettin.) S. 4—108.

B. Einige, die Abänderung der Maturitätsprüfungsordnung der Gymnasien betreffende Vorschläge. (Ref. Schütz-Stolp. Corref. Bormann-Stralsund.) S. 109—165.

C. Die Lehrmittel des geschichtlichen Unterrichts auf Gymnasien und Realschulen. Ref. Häckermann-Anklam. Corr. Campe-Greifenberg.) S. 165—183.

D. Die didactische und pädagogische Anleitung der Schulamts-Candidaten. (Ref. Heydemann-Stettin. Corr. Brandt-Stralsund.) S. 183—211.

Bei A. wird zuvörderst der Zweck des lateinischen Unterrichts besprochen, wobei auch für Gymnasien ein Ueberwiegen des formalen Zwecks über den realen in der Schlußabstimmung nur von 9 Stimmen gegen 7 zugegeben wird, während wiederum 9 gegen 7 (aber in andrer Gruppirung) erklären, daß für Realschulen der lateinische Unterricht den für Gymnasien von der Majorität angenommenen Zweck, jedoch in beschränkterem Maße, verfolgen müsse. Weiter wird von der Nothwendigkeit des Vocabellernens und der Methode desselben gehandelt, wobei der Vorſ. empfiehlt, diese Uebung interessant zu machen, da ja nach Schleiermacher Gedächtniß Interesse sei, und die ganze Versammlung zu dem Ende Berücksichtigung der Wortbildungslehre verlangt, für die 12 gegen 4 Stimmen auch eine zusammenfassende Behandlung wünschen. 3) handelt es sich um die Methode des grammatischen Unterrichts, namentlich um das Verhältniß der Regeldurchnahme zur Einübung und zur Lectüre und um die Vertheilung der Pensa auf die einzelnen Klassen. Dabei heben wir den Wunsch der Versammlung hervor, es möge eine Sammlung gramma-

Digitized by Google

tischer Musterbeispiele mit vereinten Kräften hergestellt werden, um deren Mittheilung an die Behörde von maßgebender Stelle gebeten ward. In der Verhandlung über eine 4. These wird auf das Uebersetzen aus dem Lateinischen, den Gebrauch gedruckter Uebersetzungen, das Uebersetzen aus dem Stegreife, die methodische Interpretation (vgl. bes. die Winke des Vors. S. 71 unten), das Memoriren lateinischer Stellen eingegangen. These 5 spricht über die Nothwendigkeit der lat. Aufsätze, die nur von einem Director bestritten wird. Bei dieser Gelegenheit schließen sich naturgemäß reichhaltige Erörterungen über die Methode der mündlichen und schriftlichen Uebungen im Uebersetzen in das Lateinische an, woraus wir nur die sehr praktische Warnung (S. 89) vor zu schweren Stoffen bei den Extemporalien herausheben. Die schriftlichen Uebersetzungen aus dem Griechischen in's Lateinische werden theilweise warm empfohlen, von andern Seiten abgewiesen; Phrasensammlungen der Schüler etwa in der Art, daß dieselben bei der Lectüre in der Klasse das für den Gebrauch Wichtige unterstreichen und zu Hause in ihr Heft eintragen, werden fast durchgehend gebilligt, gedruckte Phraseologien einstimmig für unnöthig erachtet; Uebungen im Anfertigen lateinischer Verse, welche zur Zeit in Pommern in sehr beschränktem Umfange stattfinden, von einer geringen Majorität empfohlen. Eine 6. These veranlaßt die Versammlung zu der gegen die Meinung des Dir. Kleinsorge einstimmigen Erklärung: Für die grammatischen und stilistischen Uebungen ist Cicero als Muster anzuerkennen, wozu die überwiegende Mehrheit hinzufügt: für den Bau historischer Perioden auch Cäsar und Livius. Die Forderung einer in den beiden oberen Klassen ununterbrochenen Lectüre des Cicero wird trotzdem nur von 9 gegen 8 Stimmen angenommen. Ohne Debatte erklärt sich aber die Conferenz für die Nothwendigkeit der Uebungen im mündlichen lateinischen Ausdruck, die von Retroversionen zu Recapitulationen und endlich zu freien Vorträgen fortschreiten sollen. Lateinische Interpretation wird nur von einer Seite unbedingt abgelehnt; lateinische Disputationsübungen, hierüber ist man einstimmig, können nützlich sein, sind aber nicht nöthig. Fast allgemein wird zum Schlusse noch die Anregung der obern Klassen zu freier Privatlectüre empfohlen, auch (gegen Campe und Lehmann) die Forderung der häuslichen Lectüre von allen Schülern dieser Classen „in beschränktem Maße" gebilligt.

Ad B stellt sich heraus, daß freilich von verschiedenen Seiten eine Abschaffung des Abiturienten-Examens gewünscht wird, daß

Digitized by Go

aber gleichwohl die Mehrzahl der Versammlung die Beibehaltung der schriftlichen Prüfung im Französischen wünscht, wobei sich 8 Stimmen von 17 für das bisherige Extemporale aussprechen, 4 eine Uebersetzung aus dem Frz., endlich der Vors. und 4 Directoren einen kleinern Aufsatz mit Benutzung des deutsch-französischen Wörterbuchs empfehlen. Weitere Verhandlungen beziehen sich dann auf die Beurtheilung der schriftlichen Prüfungsarbeiten, insbesondere auf die Fassung der Censurprädicate (ob vorzüglich, ob „nicht völlig genügend", gegeben werden dürfe u. dgl.) und auf die eventuelle Umänderung des Urtheils eines Fachlehrers durch die Commission, wobei gelegentlich der beherzigenswerthe Rath ertheilt wird (S. 132), über die Prüfungsergebnisse bis zum Abschluß aller Verhandlungen über die Prüfung Verschwiegenheit zu beobachten. Für Dispensation von der mündlichen Prüfung in einzelnen Fächern erklären sich hierauf Alle, für Gesammtdispensation 11 gegen 6, als nothwendig gilt dafür aber allgemein die Einstimmigkeit der Prüfungskommission. Näher sollen nach den Beschlüssen der Versammlung die „Abiturienten, welche nach den durch Censuren und Klassenleistungen belegten Zeugnissen ihrer Lehrer während des ganzen Aufenthaltes in Prima sich gut betragen und sich durch wissenschaftliche Strebsamkeit hervorgethan haben, deren schriftliche Prüfungsarbeiten alle mindestens genügend, größtentheils aber gut ausgefallen sind, und die sich auch durch hervorragende Klassenleistungen als unzweifelhaft reif und einer Auszeichnung würdig bewiesen haben, unter Zustimmung aller Mitglieder der Prüfungskommission von der ganzen mündlichen Prüfung dispensirt werden." In Bezug auf die Anforderungen in den alten Sprachen bemerken wir noch, daß 10 gegen 7 Stimmen für das Lateinische statt der bisherigen Reglements-Bestimmung setzen wollen: Die Arbeiten müssen sichere grammatische Kenntnisse und einige Gewandtheit zeigen. Sehr belangreich sind die dann folgenden Erörterungen über Compensation, auf die wir wegen ihrer praktischen Bedeutung recht nachdrücklich hinweisen möchten. Während nun gegen die Zulässigkeit einer Compensation überhaupt kein Zweifel laut geworden ist, so erklärte die Versammlung nicht genügende Leistungen im Deutschen (wobei nicht lediglich der Klausur-Aufsatz entscheide) für incompensabel, so daß sie die Nichtreife bedingen (15 gegen 2 Stimmen). Für das Lateinische stimmen völlig gleich außer dem Vors. nur 8 Directoren, während 8 andere wenigstens im Verständniß der Schriftsteller auf genügender Fertigkeit unbedingt bestehen.

Digitized by Google

Die vorgeschlagene Unterscheidung von Haupt- und Nebenfächern, deren Mißlichkeit S. 150 ff. beleuchtet ist, bei welcher Gelegenheit auch das vom unterzeichneten Berichterstatter in den Vorverhandlungen geltend gemachte Bedenken gegen eine beabsichtigte Stellung der Religionslehre, des nach der Verfügung vom 24. Oktober 1837 wesentlichsten und wichtigsten Lehrgegenstandes, unter die Nebenobjecte hinreichende Würdigung gefunden hat, wird mit 13 gegen 6 Stimmen abgelehnt, eine beschränkte Maturitätsprüfung an Gymnasien für junge Leute, welche an einer Realschule erster Ordnung die Abgangsprüfung gut bestanden haben, gern eingeräumt, jedoch noch die Forderung einer Prüfung in beiden alten Sprachen, wozu 13 Stimmen noch die alte Geschichte, 11 auch den so schwer entbehrlichen deutschen Aufsatz hinzufügen. Was noch die äußere Ordnung der schriftlichen Prüfung anlangt, so haben wegen Mangel an Zeit nicht einmal die ausgearbeiteten Referate vorgetragen werden können, welche indessen anhangsweise in den gedruckten Verhandlungen mitgetheilt sind. Den gesperrt gedruckten Satz „Unsere Pflicht ist es, die Versuchung zur Täuschung auch sonst wackern Schülern fern zu halten" glauben wir mit Dir. Bormann betonen zu sollen.

Diese Skizzen der beiden ersten Haupttheile werden hoffentlich genügen, um den Lehrer von der Eingangs unsrer Anzeige hervorgehobenen Wichtigkeit des vorliegenden Unternehmens zu überzeugen und ihn zu eigner Prüfung zu veranlassen. Wir unterlassen es daher, die beiden folgenden Hauptabschnitte zu excerpieren, indem wir dieser schätzenswerthen Arbeit den verdienten Erfolg von Herzen wünschen.

Stettin. Dr. A. Kolbe.

Das natürliche System der Sprachlaute und sein Verhältniß zu den wichtigsten Kultursprachen mit besonderer Rücksicht auf deutsche Grammatik und Orthographie. Von Dr. H. B. Rumpelt. Halle. Waisenhaus, 1869.

Die hohe Bedeutung dieses ausgezeichneten Buches, das wir hier leider etwas verspätet zur Anzeige bringen, beruht auf zweierlei. Einmal ist es eine wissenschaftliche Darstellung der Theorie der Sprachlaute, in der die, durch die neuern physiologischen Forschungen gewonnenen Resultate vom Standpunkte der Grammatik aus verwerthet werden. Gestützt auf die früheren, vor allem auf E. Brücke's Arbeiten, der ja Altmeister und erste Autorität auf diesem Felde ist,

Digitized by Google

aber in freier, selbständiger Forschung weiß der Verfasser sein „System“ uns — und dies ist das Zweite, was dem Buche seine Bedeutung giebt — mit so meisterhafter Klarheit und Anschaulichkeit vorzuführen und auseinanderzusetzen, daß das vorliegende Buch zugleich am Besten geeignet ist, den Laien und Anfänger in der Lautwissenschaft in dieselbe einzuführen, ja fast hauptsächlich zu diesem Zwecke geschrieben scheint. So ist es zugleich *populär*, im besten Sinne des Wortes. Daher allerdings auch oft eine Ausführlichkeit ja Breite, über die freilich die stets fesselnde Darstellung hinüberhilft. Referent führt z. B. den Abschnitt: „Geschichte des Buchstabens sz im Hochdeutschen“ (§. 23) an, von dem der Verfasser selbst zugestehen muß, daß er „theoretisch vollständig überflüssig“ (weil schon in den vorhergehenden über die Aspiraten und den Affrikationsprozeß (§. 21 und 22) enthalten). Und doch müssen wir leider! dem Verfasser Recht geben, daß gerade hier die Menge der Vorurtheile, die ja auf dem harmlosen Gebiete der Grammatik und Orthographie eben so schwer auszurotten sind, wie auf allen andern, ihn zu solcher Ausführlichkeit zwang. Referent begnügt sich, statt vieler ein Beispiel dieser Art anzuführen. Wenn in einem bekannten (und sonst vortrefflichen) Buche eines der bedeutendsten jetzigen Germanisten, das den Studirenden auf vielen deutschen Universitäten zum Lernen in die Hand gegeben wird (ich meine O. Schade's „Paradigmen zur deutschen Grammatik.“ 1868. pag. 2) nicht nur got. th, ahd. ph und ch (worüber sich streiten ließe), sondern ahd. und mhd. pf, v, f, ʒ, z, (!) unter den *Aspiraten*, das ahd. dh, th, gh (besonders bei Isidor) aber unter den *Mediis* aufgeführt werden, so beruht dies doch auf einer Vermischung des phonetischen mit dem graphischen einer- und dem historisch-etymologischen Standpunkte andrerseits, die dem großen J. Grimm und seinen meisten Nachfolgern leider so oft verhängnißvoll geworden ist. Denn der Grammatiker, der sich um den Lautwerth der Buchstaben nicht kümmert, gleicht er nicht einem Mann, welcher Ziffern schreibt, aber die Zahlen nicht kennt, und doch zu rechnen vermeint? — So fällt durch Rumpelts Untersuchung ein besonders interessantes Licht auf die beiden sogenannten „Lautverschiebungen“ im Altdeutschen (§. 21 und 22). —

Widersprechen müssen wir dem Verfasser nur in einem Punkt. Nach §. 13, 1, (pag. 63) soll nämlich d und t in Deutschland nur individuell interdental gesprochen werden, während, so weit die sorgfältigen Beobachtungen des Referenten reichen, die Gebildeten im nord-

Digitized by Google

östlichen Deutschland wohl sämmtlich, nicht nur d und t, sondern selbst n und l, nicht alveolar, (obwohl sie diese Laute auch alveolar bilden können), sondern stets streng interdental sprechen.

Ein grelles Licht werfen Rumpelts Untersuchungen auf unsere so unvollkommene, deutsche Orthographie, an deren Aneignung doch der jugendliche Geist seine ersten Kräfte üben soll. Da ist es denn kein Wunder, wenn unsere Schüler bis in die höhern Klassen hinauf, trotz der vielen kostbaren Zeit, die darauf verwendet werden muß, mit den Inkonsequenzen und Bizarrerien unserer Rechtschreibung im Kampfe liegen; kein Wunder aber auch, daß die ungeheure Majorität der Gebildeten sich nicht einmal darüber klar ist: „ob wir denn eigentlich nicht so sprechen müßten, wie wir schreiben?“ Und so begrüßen wir Rumpelts Buch auch als die wissenschaftliche Grundlage und energische Vertretung desjenigen Princips mit Freuden, auf dem, wie jede Orthographie, so auch die deutsche vernunftmäßig einzig und allein basirt werden kann: des phonetischen. Dadurch ist dies vorzügliche Buch zugleich eine einschneidende Kritik der sog. „historischen“ Schreibart der Grimmschen Schule.

Zum Schlusse giebt der Verfasser auf vier saubern, lithographirten Tafeln und den Erklärungen dazu eine Erweiterung und Vervollkommnung des Brückeschen Systems einer phonologischen Schrift.

Druck und Ausstattung des Buches sind vortrefflich.

Marienwerder. R. Kühnast.

IV. Pädagogische Zeitung.

A. Chronik der Schulen.

Preußen. Jauer. Die Einweihung des neuen Gymnasial-Gebäudes hat nach dem Bericht des Directors Dr. R. Volkmann in dem jüngsten (1870) Programm am 12. Oktober 1869 stattgefunden. Wir geben aus dem Programm der Hauptsache nach hier wieder

1) Die Festrede des K. Provinzial-Schulraths Scheibert. Sie nahm ihren Eingang von dem Gebäude, als einem für die Stadt, Umgegend und Vaterland errichteten Leuchtthurme, dessen Errichtung bezeuge, daß die Bürgerschaft der Stadt ein Verständniß hätte von der rechten Bedeutung und der richtigen Verwerthung des irdischen Besitzes als des Mittels für Erreichung höherer, geistiger Zwecke; dessen schöne Ausführung bekunde, daß der irdische Stoff erst einen wahren und höheren Werth bekomme, wenn er nach dem Gedanken gefügt

Digitized by Google

der Idee zum Ausdrucke diene. — In diesen Leuchtthurm sei nun ein Licht zu bringen und zu unterhalten, welches den Schiffern auf dem Lebens-Ocean leuchte und auf dem dunkeln Lebenswege ein festes Richtziel gebe. — Der mit Choralmelodien eingeleitete Tag, der Gang hierher unter Melodien und Glockentönen der Kirche, die sonn- ja festtäglich geschmückte und feiernde Stadt, die eben von der Kirche vollzogene Weihe: das Alles deute an, was für ein Licht erwartet, gefordert werde. Ein Gymnasium, welches ja so eben in das Gebäude eingezogen sei und Wohnung in ihm nehmen werde, bringe wie jede christliche Schule einen Widerschein des Lichtes, welches dem Moses auf Horeb zur Erlösung des Volkes Israel aus egyptischer Knechtschaft und allen Menschen auf Golgatha zur Erlösung des ganzen Geschlechtes aus der Sünde Banden erschienen sei.

Wie in dem Feuer des Busches ein helleres Licht als das des Tages, so sei in dem Evangelio eine neue, stärkere Leuchte aufgegangen, welche das helle, bis ins Heute hineinleuchtende Tageslicht der menschlichen Erkenntniß im klassischen Alterthume überstrahlt, in sich aufgenommen und gleichsam verständlich gemacht, aber auch verklärt habe.

Durch dieses Gotteslicht sei nun zunächst die Begriffswelt nach allen Beziehungen hin bereichert, erweitert, ins Unendliche ausgedehnt. Es wurde hingewiesen auf die Begriffe: Gott als allmächtiger Schöpfer, ewig, allgegenwärtig, unveränderlich, heilig, gerecht, allweise, die Liebe; Natur und Welt als geschaffen, endlich, veränderlich, nach Naturgesetzen organisirt, sich entwickelnd, regiert; Mensch als ebenbildlich Gotte, sündig, verdammt zum Tode, erlöst, gerechtfertigt, geheiligt, Kind Gottes, unsterblich ꝛc. — Nicht Einengung oder gar Verdummung, wie man sich auszudrücken liebe, sondern einen ins Unendliche sich verlierenden Gesichtskreis hätten diese Begriffe dem Geistesauge gebracht; sie wären die geistigen Gravitationsgesetze, welche das enge und beschränkte menschliche Sein, Denken und Gestalten mit dem Mittelpunkte und Träger und Ursprunge alles geistigen Seins, mit Gott verknüpfen und in steter Beziehung zu ihm und Gebundenheit in ihm erhielten.

Damit wären dem denkenden Geiste neue, tief und weit greifende Probleme gestellt worden. Es wurden unter vielen andern besonders hervorgehoben: Gott in der Natur und doch kein Natur-Gott: eine nach göttlichen Gesetzen bestehende und sich entwickelnde Welt, und doch regiert von einem lebendigen, in ihr wunderthuenden Gott; ein sündiger Mensch gegenüber einem gerechten und heiligen Gott, der voll erbarmender Liebe sich zum Menschen niederläßt, um diesen zu sich hinauf zu führen; ein freier sich selbst bestimmender Mensch und doch regiert und bestimmt und abhängig von Gott und Natur; die Menschen alle verschieden in der unendlichsten Mannigfaltigkeit und doch alle gleichwerthig; die endlichen Menschen für eine unendliche Entwicklung, für ein ewiges Sein bestimmt, ꝛc. ꝛc. — Die Geistesarbeit in solchen Problemen habe in alles wissenschaftliche Erkennen, Denken und Forschen ein neues Licht hineingetragen, ihm neue Aufgaben gestellt, neue Wege und Ziele gewiesen. Es wurde mit schließlichem Hinweis auf 2. Cor. 5, 17 dargethan, welchen Einfluß auf Umwandlung, Neu-Gestaltung und Neu-Begründung aller Wissenschaften der eine Gedanke an einen — lebendig regierenden — allweisen Gott gehabt habe. Kurz wurden Theologie und Philosophie berührt, eingehender Geschichte

Digitized by Google

Naturwissenschaften und Mathematik*) besprochen, und damit der vulgäre Gedanke widerlegt, als ob diese Wissenschaften von der christlichen Anschauungswelt unbeeinflußt geblieben wären, oder von dem christlichen Vorstellungsgebiete in ihrer heutigen Gestalt wieder losgelöst werden, von ihm getrennt gedacht werden könnten. Es wurde nachgewiesen, wie das Suchen eines Anfangspunktes, eines Entwicklungsgesetzes, eines Zweckes, der Uebereinstimmung von Natur und Geist, eines Gesetzes der Natur und des Geistes ꝛc. lediglich Ausfluß des vorangestellten einen christlichen Gedankens sei. Das in den Gymnasien anzuzündende Licht der Wissenschaften sei demnach ein Widerschein jener alles durchdringenden Leuchte. Wenn man das Verfinsterung zu nenne beliebe, so werde man dabei an die Worte Joh. 1, v. 4, 5 erinnert. Es sei vielmehr ein so helles Licht, daß wir in ihm erst das Heidenthum in Götterlehre, Cultus, Mythe, Dichtung, Kunst ꝛc. ganz verständen. Beispielsweise wurde erinnert an Moira und Tyche, an Ate und ihre Erzeugung der Hybris, an Erinnyen und Nemesis, an Zeus und seine Kämpfe mit den Titanen, an Zeus und Athene, an Eusebeia und Sophrosyne ꝛc. Es wurde in concretester Darlegung nachgewiesen, daß das ernsteste Suchen der Heiden nach Wahrheit, Lebensweisheit, Gotterkenntniß, Glückseligkeit, im Lichte des Christenthums ein unbefriedigendes, nur Sehnsucht weckendes und nicht sie stillendes, ja in mancher Beziehung trostloses Ergebniß geliefert habe. — Darum sei das heutige Verständniß des classischen Alterthums unter Ausschluß des christlichen Lichtes undenkbar.

Aber nicht blos auf dem Vorstellungs- und Denkgebiete, sondern auch auf dem des Gestaltens der Ideen habe dies neue Licht seine Strahlen geworfen und nothwendig werfen müssen. Gedacht wurde vorübergehend der christlichen Baukunst, eingehender der Lyrik im weitesten Umfange, der Musik, der Naturschilderung und Naturmalerei, der Staatenbildung als des höchsten realen Productes des gesellschaftlichen Gedankens. In dieser Beziehung wurden die heutigen nicht-christlichen Staaten mit den christlichen, die Wirkungen von Handelsniederlassungen, Entdeckungs-Reisen und christlichen Missionen auf Bildung von menschlich geselliger und staatlicher Gesellschaft mit einander verglichen. — So könne man in Wahrheit mit Paulus (1. Cor. 3, 21) sprechen: „es sei das Leben oder der Tod, es sei das Gegenwärtige oder Zukünftige: Alles ist euer." Wenn man solche Entwicklung Stillstand zu nennen bliebe, dann wolle man nicht sehen die neusten Schöpfungen in christlichen Herbergen, Kranken-, Armen-, Rettungs-Häusern aller und jeder Art ꝛc.; man wolle nicht den Thron der dienenden Liebe sehen, der von dem christlichen Leben und nur von diesem auferbaut sei.

Ein Ausfluß dieses Lichtes sei auch der Organismus, den wir mit dem Namen Schule bezeichnen. Es sei dem Menschen durch das Christenthum eine neue Stellung zu Gott, zur Natur, zum Mitmenschen, dem menschlichen Gange der Weg einer unendlichen Entwicklung, dem irdischen Leben die Aufgabe der Vorbereitung für eine Ewigkeit gegeben. In das Verständniß dieser Stellung, dieses Weges und dieser Aufgabe solle die Schule das Kind, den Knaben, den Jüngling einführen. Die es nicht thue, heiße auch schon in der Welt nur

---

*) Die Sprachwissenschaften waren aus Rücksicht auf die nachfolgende Rede des Directors von der Betrachtung ausgeschlossen worden.

Digitized by Google

eine Lehr-, wenn nicht gar Dreſſur-, Ab- und Zurichte-Anſtalt oder Inſtitut. Darum gebe es Schulen nur in und mit jenem Lichte; alle ihre Wiſſenſchaften, ihr Lehrgang, ihr Lehrziel ſeien von demſelben, wie vorauf nachgewieſen, durchleuchtet; ohne daſſelbe ſei die heutige Wiſſenſchaft unlehrbar, und undenkbar, weil dies eine Negation aller errungenen Früchte und Ergebniſſe der ſeit 18 Jahrhunderten ernſtlich betriebenen Geiſtesarbeit einſchließe. Darum dürfe die Schule wohl auch die Stimme des Engels im feurigen Buſche auf ſich anwenden und ſprechen: „der Ort, worauf du ſteheſt, iſt heiliges Land".

Hierzu habe ſie aber nicht blos ein Recht von den Lehrobjecten her, ſondern mehr noch von dem zu lehrenden Subjecte. Das Kind ſei in ſeiner Individualität ein Gedanke Gottes, dem die Schule zur Entwicklung verhelfen ſolle. Es ſei für die Schule das von Chriſto erworbene und gewonnene, ihr mit anvertraute Kleinod, welches ſie bewahren und gleichſam in einen Rahmen aus den edelſten Metallen der Geiſteswelt faſſen ſolle. — Daß dieſe Kindesſeelen ein ſolches heiliges Land wären, werde von Mutter und Vater, von jedem wahren Lehrer einer Schul-Claſſe, von dem Director einer Schule in unausſprechbarer Weiſe empfunden. — Hierin habe allein das wahre Triebrad einer Schule, die Liebe, ihren Grund, ohne die der Lehrer 1. Cor. 13, 1 eine tönende Schelle ſei. Liebe, nicht von einem Lehr-Inſtitut, aber von einer Schule, verlangen in wunderbarer Uebereinſtimmung Mutter und Vater und Schüler, ohne zu fragen nach dem Rechte; Jeder ſetze ſie als ſelbſtverſtändliche Forderung voraus, ohne zu fragen, wie ſie gegen die vielen, neu eintretenden, unbekannten, fremden, raſch wechſelnden Schüler ſich nur entwickeln, wachſen, dauern könne; Jeder behaupte, daß die wahre Aufgabe einer Schule unlöslich ſei, wenn nicht Liebe das Triebrad des Willens in Lehrenden und Lernenden, ſie nicht das Band zwiſchen Erzieher und Zögling ſei. Nicht minder wunderbar ſei es, daß in der rechten Schule eine ſolche Liebe wirklich vorhanden ſei, nicht die von Eros oder Aphrodite geweckte, nicht die gegenſtandsloſe Platoniſche, nicht die mit der allgemeinen Menſchenliebe in ein Wohlwollen ſich verflüchtigende, nicht die ſich ſelber wohlthuende zärtliche, ſchön thuende, ſchwächliche und weichliche, ſondern die ſtarke, thatvoll wirkende, eifernde, bis zum Strafen ſich ermannende; nicht auch die Liebe zu dem Kinde des und des Vaters, ſondern die zu dem Kinde, das aus Gott iſt. Dieſe mache den Ort der Schule zu einem heiligen Lande, denn ſie ſtamme aus der Quelle aller wahren, ſelbſtloſen, erbarmenden, rettenden Liebe, gewinne von dieſer Leben, Stärke und ewige Erneuerung. Darum wirke ſie auch, daß kein Lehrer in der Schule das Beten verlerne, wohl aber deren viele es in ihr lernten, und bezeuge ſomit, daß in der Schule heiliges Land ſei.

Möchte die Schule nun doch zu allen denen, welche berufen oder unberufen, berechtigt oder unberechtigt als Geſetzgeber an ſie herantreten, ſo wie der Engel des Herrn zu dem auserſehenen Geſetzgeber Moſe ſprechen dürfen: „ziehe deine Schuhe aus von deinen Füßen." Es würde ein ſolcher Zuruf allen denen gelten, die ſtatt des heutigen Bildungsſtoffes in den Schulen das im Leben und Geſchäfte Verwend- und Verwerthbare, das Nützliche und Einträgliche, das die Arbeit, Mühen und Sorgen des Lebens Erleichternde gelehrt und erlernt wiſſen wollen. Die Schuhe dieſer hätten in ihren Sohlen den knarrenden Spahn aus Nutzholz, ſtörten das innerliche Geiſtesleben, zertreten die aufkeimenden Saaten und Frühlingsblumen des Geiſtes und Herzens. Die Mutter verſchlöſſe vor

Digitized by Google

ihren Kindern die Sorge in ihrem Herzen, um nicht den kindlichen Frohsinn zu stören; der Vater verschlösse Geschäfts-Correspondenz und Geschäftsbuch vor dem Sohne, um ihn nicht ohne Noth und vor der Zeit in die trüben Irr- und Wirrgänge des Lebens blicken und sein argloses Gemüth von trübem Gewölk überschatten zu lassen. Und nun sollte die Schule die Sorge für ein kommendes Leben in ihrer Werkstatt zum Arbeitsstoff nicht nur, sondern sogar zum Willensmotiv, zur treibenden Kraft, zum Zielpunkte des Strebens machen; die Schule soll dem jugendlichen Geist die Lebenssorge einimpfen, um ihn sorglos zu machen. — Der Zuruf: ziehe deine Schuhe aus, würde allen denen gelten, welche von einer allgemeinen nationalen Bildung reden, und diese hoch, tief und breit genug erachten, um daran den jugendlichen Geist bei näher liegendem Anfangspunkte, auf leichterem und kürzerem Wege, in rascheren und weiteren Schritten zu dem erwünschten Ziele auszubilden. Die Füße dieser wären mit glanzledernen Schuhen bekleidet, die nur so lange glänzten als ein anderes Licht sie beleuchte. Sie wollten die Zuflüsse aus den Quellen zu dem von ihnen so gerühmten heutigen Bildungsstrome vertreten und vergäßen, daß hinter dem vorgehaltenen Fuße das Wasser abfließen und nur ein Flußbett voller Scherben zurücklassen würde, deren Inschriften die kommenden Geschlechter zu entziffern außer Stande sein würden. Vermeinten sie aber gar mit dem einen Fuße den Zufluß und mit dem andern den Abfluß verstellen zu wollen, so bedächten sie nicht, daß so gestautes Flußwasser zuletzt ein Sumpf und stinkende Pfütze würde. Sie vergäßen, daß diese heutige Bildungshöhe nicht trotz des Christenthums, sondern mit demselben und durch dasselbe erreicht sei; sie vergäßen, daß in *keinem nicht-christlichen* Volke eine solche Bildung, ein solches Streben in ihr, ein Verlangen nach ihr, ja nur ein Annehmen derselben vorhanden sei. — Mehr noch gelte ein solcher Zuruf allen denen, die mit ihren gold- und silber-beschnallten Schuhen das heilige Licht verdunkeln, und es aus der Schule entfernt wissen wollten, damit nicht das Doppellicht von oben und unten blende, den Blick und das Urtheil verwirre, und so die schielenden Augen erzeuge. Ihnen gelte dieser Zuruf, welche auf ihre blinkenden Schuhe sehend das wahre Licht Verdunklung und Verdummung, die erleuchtende Kraft desselben Finsterniß, die schöpferische Wirkung Stillstand nennen. Ihnen habe der erste Theil dieser Rede gegolten, daß sie undenkbares verlangen, so undenkbar wie das sei, wenn man die durch Doppellicht erzeugte *Helle* auseinandernehmen, oder die aus doppelter Quelle entsprungene *Wärme* von einander scheiden wolle. Daß in diesem Doppellicht von Himmel und Erde kein Wirrlicht entstehe, sage ihnen ja ihr Schiller: „Wo du auch wandelst im Raum, es knüpft dein Zenith und Nadir An den Himmel dich an, dich an die Achse der Welt. Wie du auch handelst in Dir, es berühre den Himmel dein Wille; durch die Achse der Welt gehe die Richtung der That.“ — Möchten sie sich doch von ihrem Schiller gesagt sein lassen: „Religion des Kreuzes, nur du verknüpfest in *einem* Kranze der Demuth und Kraft doppelte Palme zugleich.

Doch die Schule habe nicht die Macht des Befehlens, wie sie der Engel des Herrn hatte; aber bitten dürfe sie doch: ziehe deine Schuhe aus, denn der Ort, worauf du stehest, ist heiliges Land. —

2) *Die Festrede* des Directors Dr. *Volkmann*..... Ein evangelisches Gymnasium, wenn es wirklich das ist, was es sein soll, eine Anstalt, in welcher

auf dem Grunde des göttlichen Wortes und seiner Heilswahrheiten, wie sie in den Bekenntnißschriften unserer Kirche entwickelt und niedergelegt sind, der heranwachsenden Jugend die Anfangsgründe wissenschaftlicher Bildung hauptsächlich dadurch vermittelt werden, daß sie eingeführt wird in eine nähere Bekanntschaft mit den Sprachen und Schriftwerken der alten klassischen Welt, das ist in der That eine Anstalt, welche es werth ist, in stattlichen, ja imposanten Räumen untergebracht zu werden, denn sie ist das kostbare Gefäß, in welchem der Jugend das Schönste und Edelste gereicht wird, was die Menschheit überhaupt besitzt, und wenn man gesagt hat, für die Jugend ist das Beste gerade gut genug, so hat man damit eben gesagt, daß die klassische Welt, eine Welt unvergänglicher Schönheit und Jugendfrische, allein es ist, welche der Jugend die rechte Speise zuführt, an der sie erstarken und sich kräftigen kann. Die klassischen Studien sind derjenige Unterrichtsgegenstand, welcher dem Gymnasium sein eigenthümliches Gepräge, ich möchte sagen, seinen Adel verleiht. Mit der Blüthe dieses Unterrichtsgegenstandes steht und fällt die Blüthe des Gymnasiums selbst. Ohne gymnasiale Vorbildung aber ist wirkliche Bildung, ich verstehe darunter immer nur wissenschaftliche, selbständige Bildung, unmöglich. Die Höhe der wissenschaftlichen Bildung aber ist es, welche den gerechten Stolz unserer Nation ausmacht. Und so dürfte es an dem heutigen Festtage, vor dieser Versammlung und in diesem Saale, der mit seinen Säulen und seiner decorativen Malerei uns ohnehin an die Griechische Kunst gemahnt, für mich unabweislich sein, den Werth der klassischen Studien zu betonen und, wenn auch nur in flüchtigen Umrissen, zu zeigen, daß ohne sie eine wissenschaftliche, eine ästhetische und endlich eine diesen beiden entsprechende religiöse Bildung unmöglich ist. Hat doch schon Martin Luther, unser großer Reformator, das treffende Wort gesagt: „So lieb nun als uns das Evangelium ist, so hart laßt uns über den Sprachen halten. Laßt uns das gesagt sein, daß wir das Evangelium nicht wohl werden erhalten ohne die Sprachen. Die Sprachen sind die Scheide, darin dies Messer des Geistes steckt; sie sind die Körbe, darin man diese Brode und Fische und Brocken behält." —

So unendlich sich auch in neuerer Zeit der Umfang des menschlichen Wissens durch Zuführung immer neuer Erfahrungsthatsachen erweitert hat, so sehr auch auf den verschiedensten Gebieten das, was man wissenschaftliche Methode nennt, an Schärfe und Bestimmtheit gewonnen hat, so viele Zweige sich auch im Laufe der Zeit von dem gemeinsamen Baume des menschlichen Wissens nicht losgelöst, sondern zu selbständigen Wissenschaften entwickelt und erweitert haben, so ist es doch unleugbare Thatsache, daß alle Wissenschaften, die einen mehr, die andern weniger, bei Griechen und Römern ihren Ursprung genommen haben, ja daß die moderne Menschheit den Sinn für wissenschaftliches Streben überhaupt als das kostbare Erbe aus dem Alterthum überkommen habe. Nun kann man sich zwar aus dem Bereiche dieser oder jener Wissenschaft allerlei werthvolle Kenntnisse und Resultate aneignen, ohne sie selbst gründlich zu kennen, geschweige denn zu treiben, und es giebt, wie schon zu den Zeiten des Sokrates, so gerade heutzutage gar viele Menschen, deren gesammte Weisheit in nichts als solchen überall her gelesenen Brocken und Stückwerk besteht, und die daran Wunder was zu besitzen glauben, während sie doch nur dem Ixion gleichender das Wolkengebilde statt der lebendigen Göttin umarmte, wenn sie auch nicht

Digitized by Google

mehr wie jener in der Unterwelt ihre Strafe verbüßen müſſen. Aber zur Wiſſenſchaft ſelbſt gelangt man nimmermehr auf dieſem Wege, nimmermehr zur Fähigkeit eines ſelbſtändigen, ſchöpferiſchen Urtheils über wiſſenſchaftliche Dinge, nimmermehr zur Fähigkeit, die Wiſſenſchaft ſelbſt zu fördern und den Schatz der menſchlichen Einſicht um ein auch noch ſo kleines unſcheinbares Scherflein zu vermehren. Eine Wiſſenſchaft kann man ſich in der That nur erſt dann zu eigen machen, wenn man im Stande iſt, ſie von ihren Anfängen an zu überſehen, den hiſtoriſchen Verlauf ihrer Entwicklung zu begreifen, dazu muß man aber in jeder Wiſſenſchaft in das klaſſiſche Alterthum zurückſteigen. Das iſt aber wieder nur dem möglich, der in den alten Sprachen, die er erlernt hat, den Schlüſſel zum Verſtändniß des Alterthums ſelbſt beſitzt, und darum wird die Kenntniß der alten Sprachen wohl für immer die Grundvorausſetzung aller und jeder wiſſenſchaftlichen Thätigkeit und Erkenntniß bleiben. Dazu kömmt noch der Umſtand, daß wiſſenſchaftliches Erkennen und Urtheilen überhaupt eine beſondere Schulung und Durchbildung des menſchlichen Denkvermögens vorausſetzt. Dieſe läßt ſich aber nur durch eine eingehende Beſchäftigung mit der menſchlichen Sprache gewinnen, aus deren Material ja erſt die Denkgeſetze gewonnen und abſtrahirt ſind. Daß aber die Beſchäftigung mit fremden Sprachen in dieſer Hinſicht lohnender und für die Jugend erſprießlicher als die mit der eignen Mutterſprache iſt, und daß unter den fremden Sprachen wieder die alten oder ſogenannten todten Sprachen, die man eben nur deshalb todte nennt, weil ſie ewiges Leben beſitzen, vor den neueren den Vorzug verdienen, das iſt ein ſo unumſtößlicher Erfahrungsſatz, daß es überflüſſig wäre, darüber noch weitere Worte zu verlieren. Darum alſo ſei es nochmals geſagt, ohne eine gründliche Betreibung der alten Sprachen iſt eine wiſſenſchaftliche Vorbildung für jetzt wenigſtens unmöglich, ohne wiſſenſchaftliche Vorbildung aber bleibt die Wiſſenſchaft ſelbſt und ſomit alle höhere Bildung für jeden ein unnahbares Heiligthum mit feſt verſchloſſenem Eingang.

Ohne Kenntniß der alten Sprachen und klaſſiſche Studien iſt aber zweitens auch eine äſthetiſche Bildung unmöglich. Man ſagt zwar, die Kunſt ſei für Jedermann verſtändlich, ein Kunſtwerk ſpreche ohne weiteres die Herzen der Beſchauer oder Hörer an, aber es iſt dies, wenn überhaupt, ſo doch nur in ſehr beſchränktem Sinne zuzugeben. Die Schönheit iſt ſo wenig Jedermanns Sache als die Wahrheit, wenn auch der Schönheit für alle Zeiten die entzückende Wirkung, der Wahrheit der Sieg über den Irrthum und die Lüge gewiß iſt. Auch die Kunſt ſetzt ein gebildetes Urtheil und ein empfängliches Gemüth voraus. Und wer ſich beide verſchaffen will, der muß wiederum bei den Alten in die Schule gehen, dieſen geborenen Kennern und Bildnern der Schönheit. In der bildenden Kunſt ſind die Griechen unübertroffen. Sie haben die Schönheit der menſchlichen Geſtalt gleichſam zuerſt entdeckt und ihre Geheimniſſe in ſo ſicherer Vollendung und Erhabenheit im Marmorgebilde offenbart, daß ihre Menſchenbilder eben dadurch zu Götterbildern wurden. Nur das eingehende Studium der Antike und deren geniale Wiederbelebung hat einen Canova und Thorwaldſen zur Höhe ihrer ſtaunenswerthen Leiſtungen auf dieſem Gebiete emporgeführt. Und eben ſo erhaben wie in der bildenden Kunſt ſtehen die Griechen und Römer in der Baukunſt da, jene in den einfach großartigen Formen ihrer Tempel, der kunſtvollen Verklärung des menſchlichen Wohnhauſes zu einer würdigen Behau-

sung für die Unsterblichen, mit dem stolzen Schmuck ihrer Säulenordnungen und dem kunstvollen Gebälke der Deckenlage, diese durch ihr Geschick, gigantische colossale Massen zu bewältigen und sie in gefällige Formen zu zwingen, bewundernswerth durch die imposanten Verhältnisse ihrer Amphitheater, ihrer Triumphbögen und Wasserleitungen, selbst ihrer herrlichen Kunststraßen. Nun ist es freilich dem Gymnasium nur in bescheidenem Maße und selbst dies nur unter besonders günstigen Verhältnissen verstattet, seine Schüler mit dem, was die Alten in der bildenden Kunst geleistet, unmittelbar bekannt zu machen, nur zu häufig muß das Wort des Lehrers mit mühsamen Andeutungen und Umschreibungen das zu ersetzen suchen, was das Bild in anschaulicher Weise der Seele vorführt, aber bei der Betrachtung der alten Litteratur ist ihr freier Spielraum gelassen. Und was ist das für eine Litteratur. Alle Gattungen der Dichtkunst und der schönen Prosa haben bei den Alten ihre höchste Formvollendung erreicht, und von dem Vollendeten dürfen wir das Vollendetste der Jugend selbst in die Hände geben, daß sie es liest und verstehen lernt, wir dürfen es ihr in der richtigen Beleuchtung zeigen, dürfen ihr das Verständniß des Kunstwerks durch eingehende Zergliederung seiner einzelnen Theile erschließen, dürfen ihr den Beweis geben, wie aus der Vollendung der Theile nach tief durchdachtem Plane die Harmonie des Ganzen erwächst, wir dürfen ihr sagen, was wir selbst bei der Betrachtung dieser Litteratur empfinden, dürfen sie mit hineinziehen in den heiligen Chorus ehrfurchtsvoller Bewunderung, der mit immer volleren Tönen bis auf die neueste Zeit herab jene erhabenen Schöpfungen umrauscht hat, dürfen sie schöpfen lassen aus dem ewig frischen Quell, aus welchem die Kunst der Dichter wie nicht minder der vollendeten Meister der Geschichtschreibung, der Redekunst und Philosophie sich verjüngt hat zu allen Zeiten. Und hier reicht uns die Geschichte und die Betrachtung der vaterländischen Litteratur ihre hilfreiche Hand. Die Geschichte erzählt uns von jenem wunderbaren Umschwung der Geister, der seit der Mitte des 14. Jahrhunderts stattgefunden hat, seitdem die modernen Völker sich entschlossen, aufs neue die Schätze des Alterthums auszubeuten. Wir lernen aus ihr, wie die chaotische Mystik des Mittelalters erst unter der Hand jenes Florentinischen Riesengeistes plastische Klarheit gewonnen hat, der nicht umsonst den Virgil sich zum Meister genommen hatte. Wie die sanfte Färbung der lieblichen Morgenröthe sich zum strahlenden Glanz der vollen Sonnenscheibe verhält, so verhalten sich die zarten Töne provençalischer und deutscher Minnesänger zu den vollen Accorden, die Petrarca, der unsterbliche Sänger der Liebe, der von ihm aufs neue besaiteten Lyra des Horaz zu entlocken vermocht hat. Der ritterliche Volksgesang Deutscher und Romanischer Völker gestaltete sich unter Ariosto's Meisterhänden, der wie sein größerer Landsmann aus dem Quell der Antike getrunken hatte, zum romantischen Epos. Die Platonische Akademie in Florenz wird ins Leben gerufen und dies genügt, um das barbarische Gebäude der Scholastik in Trümmer zerfallen zu lassen. Diesseits der Alpen aber tragen alle diese Bemühungen erst ihre reifen, gesegneten Früchte. Hier beginnt das glorreiche Werk der Reformation, in deutscher Zunge wird der Menschheit zuerst wieder das Evangelium in seiner reinen ursprünglichen Form verkündet, und hiermit beginnt die unabsehbare Reihe von Geistesthaten, durch welche die Deutschen in der That zu dem geworden sind, was symbolisch durch die Uebertragung der Römischen Kaiserkrone auf das Haupt eines Fürsten deutscher Nation bereits an-

Digitized by Google

gedeutet war, die wahren Erben und Söhne der Alten, die Fortsetzer und Erweiterer ihrer Cultur, die wissenschaftlichen Reformatoren der modernen Menschheit. Aber vergessen wir es darum nicht, die humanistischen Alterthumsstudien haben die Reformation und mit ihr den Geist freier wissenschaftlicher Forschung zu Wege gebracht; dieselben Studien haben uns die Heroen unsrer Litteratur geschenkt. Das schönste, was ein Lessing, ein Schiller, ein Göthe geschaffen haben, verdanken sie der nochmaligen Auferstehung der antiken Kunst und Litteratur um die Mitte des vorigen Jahrhunderts. Das zarteste und gerade durch seine bezaubernde Einfachheit großartigste Werk unserer gesammten Litteratur ist Göthe's Iphigenie, aber das wunderbare Geheimniß dieser herrlichen Dichtung erschließt sich nur dem, der aus der Griechischen Tragödie die antike Weltanschauung kennen gelernt hat und sie nun hier auf modernem Boden durch den milderen Geist der christlichen Bildung verklärt und veredelt sieht. Doch die Kürze der Zeit verbietet es mir, länger bei diesem Punkte zu verweilen und weitere Belege für die Richtigkeit meiner oben ausgesprochenen Behauptung zu geben. Ich kehre zu der Behauptung selbst zurück und sage nochmals, ohne Kenntniß der alten Sprachen und ohne classische Studien ist eine ästhetische Bildung unmöglich. Ohne sie wird man vielleicht zum ästhetischen Genuß, nimmermehr aber zum ästhetischen Verständniß gelangen. Aber das Verständniß erst macht den Genuß zu einem wahren und wirklichen.

Es ist aber auch ebenso unmöglich, ohne die alten Sprachen und ohne klassische Studien zu einer der wissenschaftlichen und ästhetischen entsprechenden religiösen Bildung zu gelangen. Die Richtigkeit dieser Behauptung ergiebt sich zum Theil aus dem Bisherigen. Denn wenn es wahr ist, und Luther sagt es ja selbst, daß das erneuerte Verständniß der alten Sprachen das erneuerte Verständniß des Evangeliums ermöglicht hat, so wird es auch wohl wahr sein, daß das fortgesetzte Verständniß der alten Sprachen ein fortgesetztes Verständniß des Evangeliums zu Wege bringen wird, und wir werden die Aufforderung Luthers begreifen „So lieb nun als uns das Evangelium ist, so hart laßt uns über den Sprachen halten." In Griechischer Sprache ist das Evangelium ursprünglich geschrieben; der Griechischen und späterhin der Lateinischen Sprache bedienten sich die christlichen Sendboten bei seiner Verbreitung. In Griechischer und Lateinischer Sprache sind die Fundamentalwerke der christlichen Theologie geschrieben. Ja die Väter unserer Kirche knüpften mit ihrer Lehre geflissentlich an das klassische Alterthum an. Sie zeigten, wie die weisesten unter seinen Dichtern und Philosophen sich in all ihrer Weisheit gesehnt hätten nach einem unbekannten Gott und seiner sichern, handgreiflichen Offenbarung. Sie zeigten, wie das Heidenthum über sich selbst hinausweise und wie es in der Lehre vom fleischgewordenen Gottessohn und der Gerechtigkeit, die durch ihn erfüllt wäre, auch seinerseits seine Erfüllung erlange, und sie zeigten es nicht umsonst. Die besten und edelsten Geister der alten Welt schlossen sich der neuen Lehre an, über dem tief durchdachten Gebäude Platonischer Weisheit errichteten sie selbst das Siegeszeichen des Kreuzes und mit dieser letzten That erfüllte das Alterthum seine Gottgewollte Mission, der Menschheit die festen Bahnen der Bildung zu öffnen, um fortan sein unsterbliches Leben in dem Herzen der dankbaren Nachwelt zu beginnen, der es gleichsam als letzten Scheidegruß die hohe Wahrheit vermacht hatte, daß vollendete Humanitätsbildung fortan Hand in Hand gehen müsse mit

Digitized by Google

christlich gläubiger Wissenschaft, welche unbeirrt durch die Schranken menschlicher Erkenntniß ihren Hoffnungsanker auswirft auf das Lichtgestade einer schöneren jenseitigen Welt. Das evangelische Christenthum aber verlangt von seinen Bekennern, daß sie selbstthätig und selbständig das in Christo ihnen gebotene Heil sich aneignen sollen. Der Apostel, der uns zuruft, seid aber allezeit bereit zur Verantwortung Jedermann, der Grund fordert der Hoffnung, die in Euch ist, er verlangt von uns Christen auch christliche Erkenntniß und christliche Bildung. Aber auch zu ihr führt der Weg über Hellas und Rom. Das richtig verstandene Alterthum ist die Vorhalle des Evangeliums. Ich glaube nicht, daß Jemand mit Erfolg das Evangelium gegen seine Verächter vertheidigen kann, ohne daß er die Waffen zu diesem Kampfe aus der Rüstkammer der Wissenschaft entnimmt; diese Rüstkammer steht aber nur dem offen, der sich auf Grund seiner klassischen Vorbildung den Eingang zu ihr errungen hat.

Doch genug des Gesagten. Es war ja meine Absicht keine andere, als den Werth der klassischen Studien nur in flüchtigen Umrissen anzudeuten, und dies glaube ich gethan zu haben. Nun weiß ich wohl, daß in unsern Tagen auch manche Stimmen verlauten, welche beflissen sind. den Werth der gymnasialen Bildung für die heranwachsende Jugend herabzusetzen, sie sprechen, das sei eine Bildung, wie sie nur der Gelehrte brauchen könne, für das wirkliche Leben sei eine ganz andere Vorbildung nöthig, und was sie sonst noch sagen. Es würde sich aber an einem Festtage, wie der heutige ist, für mich wenig geziemen, mich mit einer Wiederlegung dieser Stimmen zu befassen. Ohnedies wiederlegt der Irrthum bekanntlich sich selbst. Ich nehme vielmehr im Namen unsrer Anstalt von diesen schönen Räumen, die uns von jetzt ab zu unsrer weiteren Thätigkeit überwiesen sind, dankend Besitz mit dem erhebenden Bewußtsein, daß sie für einen hochwichtigen, edlen Zweck bestimmt sind. Gott aber, der Geber alles Guten, wolle durch seinen heiligen Geist dahin wirken, daß auch in diesem Hause sein Reich gemehrt werde für und für."

Kiel, Januar. Die Stadt richtet eine Realschule 2. Ordnung ohne Latein ein. Zunächst wird der Plan der Essener Realschule im Wesentlichen befolgt werden. Möglich, daß später eine Erweiterung der Anstalt im Sinne der Barmer höhern Gewerbeschule stattfindet. Die Organisation dieser beiden Anstalten sind den Lesern d. Bl. aus dem Jahre 1868 bekannt. Director der Anstalt wird Herr Dr. E. Meißel, bisher Director der Gewerbeschule in Iserlohn. Folgendes ist der vorläufige Lehrplan:

Digitized by Google

	VI	V	IV	III*)	II	I	
Religion	3	3	2	2	2	2	14
Deutsch	5	5	4	4	3	3	24
Französisch	6	6	5	5	4	4	30
Englisch	—	—	4	4	4	4	16
Geschichte	—	1	2	2	2	2	9
Geographie	4	3	2	2	2	1	14
Mathematik	—	—	2	4	4	5	15
Rechnen	5	5	4	2	1		17
Buchführung**)	—	—	—	1	1	1	3
Naturlehre							
a) Beschreibende	2	2	2	2	2	—	10
b) Physik	—	—	—	2	2	4	8
c) Chemie	—	—	—	—	2	2	4
Zeichnen							
a) Freihandz.	2	3	3	2	2	2	14
b) Linearz.	—	—	—	—	2	2	4
c) Projectionsz.	—	—	—	—	—	2	2
Schreiben	3	3	2	—	—	—	8
	30	31	32	32	33	34	

Oesterreich. [Berathungen von Schulmännern in Angelegenheit des Gymnasialunterrichts.]

Die „Wiener Zeitung" vom 24. Sept. v. J. enthält in ihrem nichtamtlichen Theile folgendes:

„Se. Excellenz der Herr Unterrichtsminister Dr. v. Stremayr beabsichtigte in der nächsten Woche hier in Wien eine Enquête von Fachmännern in Angelegenheit des Gymnasialunterrichtes zu veranstalten. Zweck derselben ist einerseits die Besprechung mehrerer meritorischen, auf die Erweiterung des Gymnasiallehrkreises bezüglichen Fragen, andererseits soll dieselbe auch der endlichen gesetzlichen Formalisirung der für das Gymnasialwesen maßgebenden, theils in dem Organisationsentwurfe für die österreichischen Gymnasien und den beigegebenen Instructionen, theils in späteren Verordnungen enthaltenen Normen Vorschub leisten.

Was die meritorischen Fragen anbelangt, so gedenkt der Unterrichtsminister insbesondere folgende der Berathung zu unterziehen:

1. Inwiefern die Errichtung und der Fortbestand der Vorbereitungsklassen an den Gymnasien zweckmäßig erscheine;

---

*) Einjähriger Cursus der Tertia.

**) Buchführung in III: einfache für Handwerker,
in II, I: zugleich Elemente der Handelswissenschaften.

2. unter welchen Bedingungen die Einbeziehung des Freihandzeichnens in den obligaten Lehrgang des Untergymnasiums wünschenswerth wäre;

3. welche Anordnung dem naturwissenschaftlichen Lehrstoffe in den unteren Klassen zu Theil werden solle;

4. wie sich der Unterricht aus der allgemeinen Naturkunde in den oberen Klassen einbürgern und mit der Maturitätsprüfung in Verbindung bringen lasse;

5. in welcher Weise der Unterricht in den modernen Cultursprachen innerhalb des obligaten Lehrganges unserer Gymnasien ohne Ueberbürdung der Schüler seinen Platz finden könne;

6. was sich hinsichtlich des Religionsunterrichts in den oberen Klassen thun lasse, um denselben mit den gegenwärtigen Gesetzen und dem in mehreren Ländern für Oberrealschulen eingehaltenen Systeme in Einklang zu bringen;

7. wie die Maturitätsprüfung ihrer ursprünglichen Bestimmung wieder zugeführt und, ohne daß dieselbe in eine bloße Form ausartet, auch der drückenden Ueberlastung der Landesschulinspectoren begegnet werden könne;

8. wie das Verhältniß der Unter- und Oberklassen nach der Durchführung der angedeuteten Reformen festgestellt und auch äußerlich gekennzeichnet werden könne.

Mit dem hiemit angedeuteten Programme der Versammlung soll indeß weder der Kreis der von dem Ministerium anzuregenden Fragen definitiv festgestellt, noch der eigenen Initiative der Versammlung irgendwie eine Schranke gezogen werden.

Die Enquête beginnt am 26. d. M. und wird im kleinen Sitzungssaale der Akademie tagen. Die Berathungen werden voraussichtlich 2 bis 3 Tage, längstens eine Woche in Anspruch nehmen.

Sämmtliche Landesschulbehörden sind aufgefordert worden, Delegirte zur Theilnahme an diesen Verhandlungen namhaft zu machen, und zwar so, daß sowohl die humanistischen, als auch die realistischen Fächer vertreten sind.

Es werden sich demnach an den Berathungen betheiligen: Aus Nieder-Oesterreich: Schulrath Enk, Director Gernerth (Realgymnasium, Landstraße); aus Ober-Oesterreich: Prof. Häfele aus Linz, P. Sigmund Fellöcker vom Gymnasium in Kremsmünster; aus Salzburg: Dr. Wenzel Sacher, Lycealprofessor in Salzburg, Gymnasialprofessor Joseph Heger; aus Kärnten: Landesschulinspector W. Holzinger und Gymnasialdirector Dr. Joh. Burger; aus Steiermark: Dr Matthäus Wretschko, Landesschulinspector, Gymnasialprofessor Wilhelm Biehl; aus Krain: Professor am Laibacher Obergymnasium Johann Solar und Michael Wurner; aus Triest: Director Dr. Johann Laser und Professor Joseph Accenoti am Triester Staatsgymnasium; aus Görz: Landesschulinspector Anton Kladic, Oberrealschuldirector Ferdinand Gatti; aus Istrien: Landesschulinspector Dr. Ernst Gnad und Professor am Staatsgymnasium zu Capodistria Stephan Hamerle; aus Tirol: Joseph Daum, Professor am Innsbrucker Gymnasium, und P. Vinzenz Gredler, Professor am Gymnasium zu Bozen; aus Vorarlberg: Landesschulinspector Theodor Wolf und Gymnasialprofessor Bayerl; aus Böhmen: der Leitmeritzer Gymnasialdirector Heinrich Klucak und der Königgrätzer Gymnasialprofessor Wenzel Jaudecka; aus Mähren: Bezirksschulinspector Franz Stanek und Gymnasialprofessor Scholz; aus Schlesien: die Professoren August Decker und Joseph Christ; aus Galizien:

Digitized by Google

Schulrath Dr. Czerkawski und Gymnasialprofessor Dr. Thomas Stanecki; aus der Bukowina: Landesschulinspector Dr. Joseph Marek und Professor am Czernowitzer Gymnasium Dr. Wilhelm Wislouzil; aus Dalmatien: Dr. Franz Danilo, Schulrath und Professor in Zara, Schulrath und Gymnasialdirector Stephan Zarick.

Außer diesen wurden vom Ministerium noch berufen: die Directoren Hochegger, Gatscher, Mitteis und Pokorny; ferner die Professoren Schmied, Ptaschnik aus Wien, Schulrath Nacke aus Linz, Professor Schenkl aus Graz, Schulrath Krischek aus Iglau, Professor Zingerle aus Trient, Schulrath Auspitz aus Brünn, Professor Schwab aus Olmütz, Director Wolf aus Czernowitz.

Die Eröffnung dieser Enquêtesitzungen findet am 26. d. um 9 Uhr statt, und zwar durch den Unterrichtsminister, in welcher Eröffnungssitzung die Art und Weise des Vorganges der Geschäftsführung bestimmt werden soll. Den Vorsitz bei den eigentlichen Berathungen wird der Sectionschef Czedik führen. Die stenographische Aufnahme der Verhandlungen wurde dem Stenographendirector Prof Conn übertragen."

I.

Am 26. September v. J. Vormittags um 10 Uhr versammelte sich im kleinen Berathungssaal der kaiserlichen Akademie der Wissenschaften die von dem Herrn Unterrichtsminister einberufene Enquête zur Berathung von Fragen des Gymnasialunterrichtes. Die Mitglieder derselben waren vollzählig erschienen.

Am Präsidententische befanden sich außer dem Unterrichtsminister, welcher der heutigen Verhandlung präsidirte, noch Sectionschef v. Czedik und Hofrath Dr. Ficker. Der Unterrichtsminister eröffnete die Verhandlung mit folgender Ansprache:

„Meine Herren! Indem ich Sie freundlichst begrüße, habe ich nicht nöthig, Sie auf die Schwierigkeit und Wichtigkeit der Aufgabe aufmerksam zu machen, welche uns zunächst beschäftigt und zu deren Lösung ich mir Ihr gewiegtes Urtheil vorbehalten habe.

Ich bedaure, daß nur eine verhältnißmäßig kurze Zeit uns zu der diesfälligen Berathung gegönnt ist. Mir scheint aber, daß gerade bei Ihnen als gewiegten Fachmännern das Urtheil in einer Reihe von Fragen ganz bestimmt feststehen wird auf Grund der eingehenden vieljährigen Erfahrungen, welche Sie in den verschiedenen Gebieten des Unterrichtes gemacht haben.

Der gegenwärtige Gymnasiallehrplan und überhaupt die gegenwärtige Einrichtung des Gymnasialwesens ist, wie Sie, ich bin davon überzeugt, alle anerkennen werden, eine solche, daß sie ganz wohl als Grundlage der weiteren Fortentwicklung dienen kann. Man hat ihr eine Masse von Vorwürfen gemacht, aber gewiß ist, daß die Grundlage selbst eine solche ist, daß von ihr aus eine gedeihliche Entwicklung gerade in diesem Zweige des öffentlichen Unterrichts möglich ist.

Ich habe nicht nothwendig, auf die Kämpfe zwischen der humanistischen und realistischen Richtung einzugehen. Ich bin überzeugt, daß diese Kämpfe auch

Digitized by Google

in Ihren Reihen erwachen werden, und ich will nur wünschen und hoffen, daß sie zu einem glücklichen Abschlusse gelangen.

Heute wird uns zunächst wohl nur ein Ueberblick über die Art der Behandlung der Gegenstände beschäftigen müssen und ich bitte Herrn Hofrath Ficker, in dieser Beziehung das Wort zu ergreifen."

Hofrath Dr. Ficker stellt hierauf den Antrag, daß sich die Versammlung in drei Sectionen theile, und zwar

Erste Section: Zur Berathung der Fragen über den Bestand und die Einrichtung der Vorbereitungsklassen, dann über das Verhältniß zwischen Ober- und Untergymnasien, endlich über die Einrichtung der Maturitätsprüfungen.

Zweite Section: Zur Berathung der Fragen über die Einbeziehung des Zeichenunterrichtes und des Unterrichtes in fremden Sprachen in den Lehrplan des Gymnasiums und über das Verhältniß des Religionsunterrichtes in den oberen Klassen.

Dritte Section: Zur Berathung der Fragen betreffend die Eintheilung und Ausdehnung des naturwissenschaftlichen Unterrichtes in den Ober- und Untergymnasialklassen.

Die erste Section soll sich jedesmal Vormittags, die zweite in den ersten Stunden des Nachmittags, die dritte in den späteren Nachmittagsstunden zur Berathung versammeln. Bis Donnerstag sollen die Berathungen der Sectionen geschlossen sein und dann am Donnerstag, Freitag und Samstag die Plenarversammlungen zur Berathung und Beschlußfassung über die von den Sectionen gestellten Anträge stattfinden. Die von einzelnen Mitgliedern der Enquête angekündigten Anträge sollen dem Präsidium schriftlich übergeben werden und werden von diesem sodann den betreffenden Sectionen zugewiesen werden.

Schulrath Enk. Als ältestes Mitglied der Versammlung spricht derselbe dem Unterrichtsminister den Dank aus für die Einberufung dieser Versammlung, welche den Schulmännern Gelegenheit giebt, ihre Meinungen und Erfahrungen zur Kenntniß der hohen Regierung zu bringen. In Hinsicht der Anberaumung der Stunden für die Sectionsberathungen wünscht Redner im Interesse der gegenwärtig sehr in Anspruch genommenen Directoren aus Wien, daß nur die Berathungen über den naturwissenschaftlichen Unterricht Vormittags, die übrigen Berathungen jedoch in den Nachmittagsstunden stattfinden.

Hofrath Ficker meint, daß die Directoren aus Wien wohl ebenso wie die aus den Provinzen für ihre Stellvertretungen während der Dauer der Berathungen Sorge tragen können, so daß die von ihm proponirten Stunden beibehalten werden können.

Schulrath Wretschko pflichtet der Ansicht des Vorredners bei, beantragt jedoch, daß die Frage des Zeichenunterrichtes der dritten Section zugewiesen werde.

Dieser Antrag wird zum Beschlusse erhoben, worauf die Einzeichnungen in die Sectionen stattfinden. Die erste Section wird sich in dem kleinen Berathungssaale, die zweite Section in dem grünen Saale der Akademie der Wissenschaften, die dritte Section in einem Hörsaale der Universität versammeln.

II.

Die in der ersten Sitzung constituirten drei Sectionen arbeiteten ununter-

Digitized by Google

brochen von Montag Nachmittags bis Donnerstag in fortlaufenden Früh- und Abendsitzungen, um über die dem Plenum zu stellenden Anträge schlüssig zu werden. Das Plenum der Enquête-Commission hielt Freitag und Sonnabend vier Sitzungen, in welchen nachstehende Anträge zur Annahme gelangten:

a) Die Errichtung und der Fortbestand der Vorbereitungsklassen an den Gymnasien ist weder zweckmäßig, noch nothwendig.

b) Kein Schüler kann in die erste Klasse eines Gymnasiums aufgenommen werden, welcher nicht spätestens im letzten December desselben Jahres das 10. Altersjahr zurücklegt. Ebenso kann die Aufnahme in die 2., 3., 4. Klasse u. s. w. nur dann stattfinden, wenn in gleicher Weise das 11., 12., 13. u. s. w. Lebensjahr zurückgelegt erscheint. Die Zulassung der Privatstudirenden zur Maturitätsprüfung hängt davon ab, daß sie das 18. Lebensjahr vollendet haben.

c) Die Einführung des allgemeinen obligatorischen Unterrichtes in den modernen Culturſprachen kann nicht als wünschenswerth bezeichnet werden. In Bezug auf die Behandlung der modernen Culturſprachen an den österreichischen Gymnasien soll auf die Bestimmung des §. 21 des Organisations-Entwurfes zurückgegangen werden, wonach es dem Landesschulrathe nach Einvernehmung des Lehrkörpers überlassen bleibt, für ein oder mehrere Gymnasien des Landes die Einführung einer modernen Culturſprache zu bestimmen.

Es ist zu empfehlen, daß an den Gymnasien Lehrer bestellt werden, welche der französischen und englischen Sprache vollkommen kundig und im Stande sind, den Schülern einen gediegenen, auf philologischer Grundlage beruhenden Unterricht zu ertheilen. Dieser Unterricht ist durch zweckmäßige Anordnung des Ganges und entsprechende Vertheilung in die Jahrescurse zu regeln. Es wird der Wunsch und die Hoffnung ausgesprochen, daß die hohe Regierung die Bestellung und Besoldung dieser Lehrer übernehme, so daß den Schülern dieser Unterricht unentgeltlich geboten werden kann.

d) Das Freihandzeichnen soll in den unteren vier Klassen des Gymnasiums als obligater Gegenstand eingeführt werden, und zwar im Maximum mit 4, im Minimum mit 3 wöchentlichen Stunden. Der Unterricht im Zeichnen ist nach Klassen und nicht nach Stufen zu ertheilen. Der Lehrplan und die Methode ist durch Fachmänner mit Beiziehung von Gymnasiallehrern und Schulmännern festzusetzen. Bezüglich des Werthes der Note über diesen Gegenstand hat der §. 54 des Organisations-Entwurfes für Realschulen als Norm zu gelten. Es ist dahin zu streben, daß die Freihandzeichnenlehrer an den Gymnasien sich Kenntnisse aus der descriptiven Geometrie aneignen.

e) Der Unterricht in der Religion ist sowohl am Unter-, als auch am Obergymnasium als obligater Gegenstand beizubehalten. Der Unterricht in der Religion ist am Untergymnasium in wöchentlich 2 Stunden, am Obergymnasium in wöchentlich einer Stunde zu ertheilen. Die Religion als Gegenstand der Maturitätsprüfung hat zu entfallen. Die Klasse aus der Religionslehre ist auch am Obergymnasium in das Zeugniß einzutragen, und zwar mit entscheidendem Einfluß auf die allgemeine Zeugnißklasse und die Location. Eine aus der Religion am Schlusse des zweiten Semesters erhaltene 2. Klasse darf auch bei Concurrenz mit einer anderen nicht genügenden Note beim Beginne des nächsten Schuljahres reparirt werden. Die Regierung wird ersucht, sie wolle sich an das hochwürdige Episcopat wenden, damit zweckmäßigere Lehrbücher besorgt werden.

Digitized by Google

f) Für das deutsche Sprachfach soll das Lehrziel jeder einzelnen Klasse mit besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Verhältnisse der einzelnen Gymnasien festgehalten werden. Dabei ist den Redeübungen auf der obersten Lehrstufe besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Die Stundenzahl für das Deutsche in der 1. und 2. Klasse an Gymnasien mit deutscher Mutter- und Unterrichtssprache ist auf je drei anzusetzen und dieser Unterricht ist nach Möglichkeit den Lehrern des Lateinischen zuzuwenden. Der gleiche Vorgang ist auch bei den übrigen Mutter- und Unterrichtssprachen einzuhalten. Die Stundenzahl in der 5. Klasse ist auf drei zu erhöhen. Es ist wünschenswerth, daß an den Gymnasien, an denen nebst der Mutter-, resp. Unterrichtssprache noch zwei oder mehrere Sprachen unter den Unterrichtssprachen eingereiht erscheinen, die einzelnen Lehrkräfte in einem dem Zuwachse an Unterrichtsstunden entsprechenden Maße vermehrt werden.

g) Der Unterricht in der Geschichte ist bis zur Gegenwart fortzusetzen. Für den Unterricht in der Geographie ist ein Lehrplan festzustellen, welcher acht Jahrgänge umfaßt und besondere Lehrstunden (jedoch ohne Vermehrung der für beide Fächer bestimmten Stundenzahl) festsetzt. Die Classification in der Geographie wird besonders charakterisirt, wo es wünschenswerth erscheint.

h) Das Turnen ist ein obligater Gegenstand. Eine Dispens kann nur auf Grund ärztlicher Zeugnisse oder augenfälliger Körpergebrechen ertheilt werden.

i) An die Stelle des bisher-gesetzlichen Universitätstrienniums der Lehramtscandidaten soll ein Quadriennium treten.

k) Die Bestimmung über die körperliche Züchtigung ist aus dem Organisations-Entwurfe zu streichen.

l) Der naturwissenschaftliche und namentlich der naturhistorische Unterricht fordert in den unteren Klassen des Gymnasiums sowohl, als in den oberen eine andere Vertheilung und ein größeres Zeitausmaß. Er soll besonders in der 8. Klasse durch Einführung der physischen Geographie mit besonderer Berücksichtigung der Geologie einen geeigneten Abschluß finden. Der naturwissenschaftliche Unterricht in den unteren vier Klassen, sowie in der 5., 6. und 7. Klasse ist mit je drei wöchentlichen Stunden anzusetzen. — In der 8. Klasse sind fünf Stunden, und zwar drei Stunden für Physik, zwei Stunden für physische Geographie zu bestimmen.

m) Für die klassischen Sprachen soll die Stundenzahl so bemessen werden, daß für die griechische Sprache in keiner Klasse unter fünf, für die lateinische von der 3. Klasse an nicht unter sechs Stunden herabgegangen werde. In der 1. und 2. Klasse hat die bisherige Stundenzahl für den lateinischen Unterricht auch künftighin beibehalten zu werden. Die Regierung wird angegangen, mit Rücksicht auf die Verschiedenheit der einzelnen Länder die Erweiterung des Unterrichtes aus den Naturwissenschaften über Anhörung der Amtsschulbehörde von Fall zu Fall zu veranlassen.

n) Die naturwissenschaftliche, namentlich naturgeschichtliche und chemische Bildung von Lehranstalten soll an der Universität sorgfältig und nach einer praktischen Methode gepflegt werden. Insbesondere sind eigene Lehrkanzeln in Verbindung mit Laboratorien zur theoretischen und praktischen Ausbildung von Candidaten nothwendig.

o) Die Lehramtsprüfung aus den Naturwissenschaften ist den heutigen

Digitized by Google

wissenschaftlichen Bedürfnissen gemäß abzuändern. Es erscheint namentlich bei der Fachgruppe „Naturgeschichte für das Obergymnasium in Verbindung mit Mathematik und Physik für das Untergymnasium" eine Erhöhung der Anforderungen bezüglich der ersteren und eine Vereinfachung des Prüfungsmodus der beiden letzten wünschenswerth. In dieser sowohl, als bei der Fachgruppe „Mathematik und Physik" soll ein größeres Wissen aus der Chemie und bei der letzteren Gruppe auch aus der Elementarmathematik gefordert werden.

p) Statt der abgesonderten Prüfungscommissionen für Gymnasien und Realschulen soll eine solche für das Mittelschullehramt errichtet und die Prüfungsvorschriften vorzugsweise in Hinsicht auf die zweckmäßige Gruppirung der Lehrfächer revidirt werden.

q) Der Mathematik soll in der 6. und 8. Klasse eine Stunde zugelegt werden.

r) Die Vertheilung der Lehrstunden aus den naturwissenschaftlichen Fächern wird in folgender Weise beschlossen:

1. Klasse: Zoologie, 3 Stunden.
2. „ 1. Semester: Abschluß der Zoologie;
   2. „ Botanik.
3. „ 1. „ Chemie;
   2. „ Mineralogie, 3 St.
4. „ Physik, 3 St.
5. „ 1. Semester: Mineralogie;
   2. „ Botanik, 3 St.
6. „ Zoologie, 3 St.
7. „ Physik, 4 St.
8. „ Physik, 3 St.; physische Geographie 2 St.

s) Die Naturgeschichte hat, insoferne das bisherige Princip der Maturitätsprüfung beibehalten werden sollte, auch einen Gegenstand der mündlichen Maturitätsprüfung zu bilden.

t) In Bezug auf das Verhältniß der unteren und oberen Klassen des Gymnasiums, deren Zahl, Eintheilung und methodische Stufenfolge, sowie deren äußere Kennzeichen ist an den Grundsätzen des Organisations-Entwurfes, wie sie namentlich in den Abschnitten: „Zweck des Gymnasiums", §. 1, „Ober- und Untergymnasium", §§. 4—7, dargelegt sind, unverändert festzuhalten.

Wegen der Unmöglichkeit, bei der vorgeschrittenen Zeit in eine gründliche Berathung der Frage über die Reorganisation der Maturitätsprüfung einzugehen, wurde beschlossen, die Protokolle der Sectionsberathungen über diese Frage dem Ministerium zu übergeben und von einer Discussion dieses Themas in der Plenarversammlung Umgang zu nehmen.

Die Enquête wird mit folgender Ansprache Sr. Excellenz des Herrn Unterrichtsministers geschlossen:

„Ich bin mit lebhaftem Interesse den Erörterungen gefolgt, welche in dieser Woche von Ihnen, meine Herren, in wahrhaft ebenso anstrengender als erfolgreicher Weise geführt worden sind. Ich kann Ihnen die Versicherung geben, daß ich die Beschlüsse, welche Sie hier gefaßt haben, und die Verhandlungen, welche denselben vorausgegangen sind, auf das gewissenhafteste prüfen

Digitized by Google

und jedenfalls zum Ausgangspunkte der weiteren Reform des Gymnasialwesens machen werde.

Aber eine Bemerkung kann ich zum Schlusse nicht unterdrücken. Ich habe mit wahrer Befriedigung wahrgenommen, wie reich der Schatz von Erfahrungen, wie tief die Durchdringung des Stoffes, wie ernst das Streben in jenen Kreisen ist, aus welchen Sie, meine Herren, als Fachmänner hervorgegangen sind, und ich darf es als ein schönes Zeichen der Wirkung Ihres Berufes bezeichnen, daß Ihre Ueberzeugungstreue trotz aller Verschiedenheit der Anschauungen nicht zu gehässiger Leidenschaft, sondern zu jener edlen Begeisterung sich entzündet hat, welche ihre segnenden und fruchtbringenden Strahlen über das schöne Feld Ihres Wirkens ergießt.

Nochmals, meine Herren, nehmen Sie meinen herzlichen Dank an für die Dienste, welche Sie der Regierung durch Ihren Rath erwiesen haben. Ich vertraue, daß Sie durch freimüthige Kritik und daran geknüpfte Vorschläge auch fernerhin die Regierung in derselben Weise unterstützen werden, wie dies in dem vorliegenden Falle geschehen ist."

Herr Schulrath Enk von der Burg erwiederte diese Ansprache mit folgenden Worten:

„Ew. Excellenz! Als ältestes Mitglied dieser Versammlung ward mir die ehrenvolle Aufgabe, Ew. Excellenz den Dank der ganzen Versammlung für das Vertrauen darzubringen, womit Sie uns beehrten, für die Geduld, mit der Sie unseren Verhandlungen folgten und sie begleiteten. Es ist seit dem 20jährigen Bestehen des Organisations-Entwurfes und der neuen Studienordnung das erste Mal, daß sämmtliche Vertreter der Mittelschule das Glück und die Ehre haben, ihre Wünsche und Ansichten unmittelbar in freiem Worte dem hohen Ministerium selbst vorzutragen.

Wir danken dafür auf das innigste und wir wünschen nur, daß Ew. Excellenz die Ueberzeugung gewonnen haben mögen, daß wir, so verschieden auch die Richtungen sein mögen, in denen wir das Beste suchen, doch insgesammt von Pflichtgefühl erfüllt sind und das Bestreben haben, in unserem Kreise auf das Beste zu wirken.

Möge das Beginnen Ew. Excellenz und die Entwerfung des Organisationsplanes weiterhin glückliche Fortschritte machen und zum Segen der Schule und des Vaterlandes gedeihen."

E. Miscellen.

Vom Büchertisch.

Elemente der Physik zum Gebrauch für die oberen Klassen höherer Schulen, namentlich der Gymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen. Von Dr. A. H. Emsmann, Prof. und Oberlehrer an der Realschule in Stettin. 2. verb. Aufl. Mit 101 Holzschn. im Text, 3 Isothermen- und 1 Sturmkarte. Leipzig, O. Wigand. 292 S.

Als im Jahre 1862 die erste Auflage dieses Lehrbuchs erschien, habe ich darauf hingewiesen, wie genau es den Anforderungen entspricht, welche die Unter-

richts- und Prüfungsordnung an den Abiturienten einer preuß. Realſchule ſtellt. Er ſoll, heißt es, 1) diejenigen Begriffe und Sätze, und ebenſo 2) in Betreff der Verſuche die Methoden kennen, welche auf die Entwicklung der phyſikaliſchen Wiſſenſchaft von weſentlichem Einfluß geweſen ſind. Bei der auf Experimente gegründeten Kenntniß der Naturgeſetze muß 3) die Befähigung vorhanden ſein, dieſelben mathematiſch zu entwickeln und zu begründen; die Schüler müſſen eine Fertigkeit darin erworben haben, das in der populären Sprache als Qualität gefaßte durch Quantitäten auszudrücken.

Schärfe der Begriffsbeſtimmungen, Genauigkeit des Ausdrucks der phyſikaliſchen Geſetze, Reichthum an Kenntniß der Verſuchsmethoden, Geſchick in der Erklärung auch der verwickeltſten Erſcheinungen, Sicherheit des Urtheils über die Fruchtbarkeit der einzelnen Methoden für die Wiſſenſchaft und für den Unterricht, und endlich der ausgiebige Gebrauch, welchen der Verfaſſer macht von dem ganzen mathematiſchen Wiſſen und Können eines Realſchülers auf dem Gebiet der Geometrie, Trigonometrie, Algebra, analytiſchen Geometrie und der Kegelſchnitte, um durch die Elementarmathematik, ſoweit es überhaupt möglich iſt, der phyſikaliſchen Erſcheinung Herr zu werden: das alles zeichnete dieſes Lehrbuch ſchon in der erſten Auflage vor vielen andern weſentlich aus. Wir verweiſen zur Prüfung unſres Urtheils auf die Abſchnitte vom Pendel, vom Wurf, von der Polariſation des Lichts. Den Vorzug der neuen Auflage ſehen wir, neben der durchgängigen Anwendung der Maaße und Gewichte des neuen Geſetzes, vor Allem in der Vollſtändigkeit, mit welcher die Grundanſchauungen der Phyſik von heut in der Mechanik, in den Begriffen der mechaniſchen Arbeit, der lebendigen Kraft, in der Theorie der Wärme, des Lichts, des Magnetismus berückſichtigt, genau dargeſtellt, methodiſch verwerthet ſind. Der Verf. zeigt in ſeinem Lehrbuch durchaus die hiſtoriſche Entwicklung der Wiſſenſchaft, aber er führt den Schüler auch in der That überall bis zu den heutigen Grenzen der Theorie und des Verſtändniſſes der Thatſachen, und das iſt um ſo nöthiger und wichtiger, als die zu ihnen in ſo naher Beziehung ſtehenden neuen Grundbegriffe der Chemie, nach Ausweis der jetzt erſcheinenden chemiſchen Lehrbücher für die Schule, in dieſer zur Herrſchaft gekommen zu ſein ſcheinen.

Mit vollem Recht alſo verweiſen wir die Collegen auf dieſe gleichmäßig ſorgfältige Arbeit, die Frucht eines der Wiſſenſchaft und der Schule mit gleicher Energie gewidmeten Lebens. Langbein.

Druck von Herrcke & Lebeling in Stettin.

Bd. XIII. **Pädagogisches Archiv 1871.** No. 3.

I. Abhandlungen.

Die Idealität im Gebiete der Wissenschaft.

Vom Prof. Dr. Haupt.

Fortsetzung.*)

Wir haben die Idealität im Gebiete der reinen Naturwissenschaft nachzuweisen und das nothwendige Verhalten der Schule zu derselben darzuthun gesucht und gehen nun zu den Disciplinen über, welche die Natur- und Geisteswissenschaft vermitteln.

Alexander von Humboldt ist der Heros des Idealismus der Naturwissenschaften. Sein Bruder Wilhelm nahm den lebhaftesten, fruchtbarsten Antheil an der politischen und socialen Regeneration des preußischen Staates besonders durch Bestrebungen zur Reform des Unterrichtswesens, das bald in seine Hand gelegt wurde, und durch die große Anregung, die er dann in seiner Stellung auf das ganze geistige Leben seines Vaterlandes übte; endlich durch die Gründung der Berliner Universität.

Es dürfte zweckmäßig erscheinen, seinen Idealismus durch einige Züge zu charakterisiren, und sein gesegnetes Wirken für die Gestaltung unsres Schul- und Kirchenwesens davon abzuleiten.

Er war der geborne Kultusminister vor Allem wegen seines Idealismus. Die Selbstständigkeit des Individuums, so frei wie möglich von der Bevormundung des büreaukratischen Staatsprincips, die Selbstthätigkeit des freien Bürgers, fern von der Maschine des herkömmlichen Beamtenthums — das war sein Ziel, die große Idee seines Wirkens, und dazu bedurfte es hauptsächlich einer besseren Jugendbildung. Das Elementar-Unterrichtswesen reformirte er nach den Grundsätzen Pestalozzi's, denen er eifrig zugethan war, so daß er selbst seinen Sohn einer Pestalozzi'schen Erziehungsanstalt anvertraute. Im Gymnasialunterricht wies er den alten Sprachen die gebührende Stelle an. Als Schüler Aug. Wolfs und als Freund Boeckhs, durch welche Männer er in das Leben der Hellenen eingeweiht wurde, sorgte er für den Unterricht im Griechischen, worin er selbst soweit vorgedrungen war, daß er Codices des Pindar collationiren und mit Boeckh in der kritischen und exegetischen Behandlung Pindars sich vereinigen konnte. Den Unterricht im Lateinischen machte er nicht nur für Gym-

*) Vergl. Pädagog. Archiv. 1870, XII., S. 334 ff.

Digitized by Google

naſien und ſpecielle Gelehrtenſchulen, ſondern auch für höhere Lehranſtalten andrer Art obligatoriſch, denn nicht für Abrichtung zu weltlichen Zwecken des Lebensunterhalts, ſondern für Geiſtes- und Charakterbildung, kurz für ideale Zwecke ſollten die Schulen beſtehen und den hohen Rang gewinnen, den ſie heute noch — im Weſentlichen — behaupten. Und welchen Beweis von echtem, nicht farblos und fruchtlos verſchwimmendem Idealismus hat er nicht in der koſtſpieligen Gründung einer Hochſchule zu einer Zeit, da alle Hülfsquellen des armen Landes erſchöpft waren, geliefert! Er gab ein Beiſpiel davon, was ideale Geſinnung vermag, was eine tiefe Grundanſchauung vom Weſen und Werthe der Wiſſenſchaft, wenn ſie ideell betrieben wird, für ein Lebensprincip in die Adern des Volkes gießen kann. Humaniſtiſch kann ſein Idealismus genannt werden gleich dem Idealismus ſeiner Freunde, Göthe's und Schiller's, auf die ganze Menſchheit gerichtet; humaniſtiſch-ideal ſollte auch die Wiſſenſchaft und die Bildung ſich geſtalten, im Gegenſatz zu den aufkommenden utiliſtiſchen und materialiſtiſchen Richtungen, ja ſogar auch im Gegenſatz zu den dogmatiſchen und pietiſtiſchen Regungen ſeiner Zeit. Er hatte dazu zu tief in die ewigen Lebensquellen des klaſſiſchen Alterthums, der Philoſophie und der Kunſt geſchaut und aus dieſen Brunnen zu viel getrunken. Wie dies auf ſeine ſtaatsmänniſchen und politiſchen Grundſätze und Beſtrebungen eingewirkt hat, worin er mit Stein nicht blos übereinſtimmte, ſondern mit ihm auf ſeinem Gebiete wetteiferte, wollen wir hier nicht erörtern, obwohl die Verlockung ſehr an uns herantritt, daran zu erweiſen, wie der echte wiſſenſchaftliche Idealismus im Realen Großes ſchaffen und praktiſche Lebensthätigkeit erzeugen kann; aber was er über das jetzt ſo ſehr ventilirte Verhältniß der Kirche zum Staate für Anſchauungen gehabt, müſſen wir erwähnen. In ſeiner Schrift „über die Grenzen der Staatswirkſamkeit" hat er ſeine Anſichten niedergelegt, namentlich dieſe, daß Alles, was die Religion betrifft, außerhalb der Grenzen der Wirkſamkeit des Staates liegt, und daß die Prediger, wie der ganze Gottesdienſt überhaupt, eine ohne alle beſondere Aufſicht des Staates zu laſſende Einrichtung der Gemeinden ſein müßten. Denn „jedes Einmiſchen des Staates in die Religion führt Begünſtigung gewiſſer Meinungen mit Ausſchließung anderer und einen Grad der Leitung der Bürger mit ſich." Ein Feind alles Obſcurantismus und jeſuitiſchen Proteſtantismus und römiſchen Altlutherthums, mußte er es ſich gefallen laſſen, von dieſer Partei zu den „großen Heiden" gezählt zu werden. Wie er die Selbſtſtändigkeit des Indi-

Digitized by Google

viduums und jeder begründeten Lebensthätigkeit beschützt wissen wollte, so auch die der Schule, so sehr er auch diese als Staatsanstalt betrachtet wissen wollte, und es ist sehr wichtig, was er über die Selbstständigkeit der Schule und des Lehrerthums zu Böckh und Wolf geäußert hat. Man vergleiche Abhandlungen über Geschichte und Politik, von Wilhelm von Humboldt. Mit einer Einleitung versehen von Dr. L. B. Förster. Berlin 1869. L. Heimann. Humanistische und ideale Gesinnung, Idealismus der höchsten Art vertritt oft selbst die Stelle der Religion; und wer wollte es wagen, darauf einen Stein zu werfen? Folge doch Jeder der ihm von seiner Individualität vorgezeigten Bahn! Für den Psychologen bleibt die Verschiedenheit der Individualität der Brüder ein noch zu lösendes Problem. Der Einheitspunkt ist aber der Idealismus. Durch diesen, so verschieden auch die Wege und Richtungen waren, sind sie beide unsterblich geworden. Eine Gesinnung, wie diese, scheint Vielen auch jetzt wieder erforderlich, um die Streitigkeiten über Kirchen- und Schulwesen zu beendigen, d. h. ein Humboldtscher Idealismus. „Daß man davon abgewichen ist, kann leicht als die Quelle aller Zerwürfnisse aufgezeigt werden. Ein unschätzbarer Segen dürfte abermals in die Adern des preußischen, des deutschen Staates fließen können, wenn in die begeisterte Jugend, aber auch in das gereifte Alter der Idealismus dieses Brüderpaars eingesenkt, ihnen als höchstes Ziel vor Augen gestellt würde, wenn die Reform des Schulwesens in ihrem Sinne weiter geführt werden könnte, wenn dieser Idealismus Alle beseelen würde, zu einer Zeit, wo nicht sowohl die Finanzen des Staates geschwächt sind, sondern wo die Gemüther aufs Höchste erschüttert oder durch die kirchlichen Streitigkeiten völlig entzweit sind. Ideen und Anschauungen der höchsten Art können wir aus ihren Schriften schöpfen und damit eine Regeneration des Volksbewußtseins bewirken, wie mit Stein und Andern sie W. und Alex. Humboldt bewirkt haben."

So urtheilen Viele, und machen es uns zur Pflicht, theils an den physisch-geistigen, theils an den rein geistigen Wissenschaften das ideale Moment aufzuzeigen.

Zuvor müssen wir aber, um uns vor Einseitigkeiten zu bewahren, einige Einwürfe derjenigen berücksichtigen, welche einzig und allein in der Religion die wahre Idealität in dem Maße finden, daß sie den sogenannten exacten Wissenschaften als Gegnern und Feinden den Fehdehandschuh zuwerfen. Sie sagen, daß in Hellas die Wissenschaften von Gott abgezogen und nur die Offenbarung die Völker wieder in

Digitized by Google

das richtige Geleis der Gotteswege geführt habe. Das religiöse und kirchliche Leben unserer Zeit ruhe auf der großen Periode der Vergangenheit, der Reformation, die nichts andres sei als eine großartige Reaction des sittlichen Lebens gegen einen, theils von der Wissenschaft, theils vom Papstthum erzeugten Verfall. Die Geschichte des Christenthums sei zwar in dieser Beziehung eine andere als die Religionsgeschichte der heidnischen oder natürlichen Religionen; sie sei nicht als Nationalreligion und Nationalleben ins Dasein getreten, sie stamme nicht aus einer dunklen, vorgeschichtlichen Vorzeit, sondern sie sei entstanden, indem sie sich an das individuelle Gemüth, an das freie Gewissen des Einzelnen gewendet habe. Die einzelnen Menschen, aller wissenschaftlichen Bildung baar, wären aus ihrem Familienleben, aus ihren liebgewonnenen, gewohnten Verhältnissen herausgetreten und hätten gerade denjenigen großen Mächten Trotz geboten, die auf irgend welche wissenschaftliche Bildung gepocht hätten. „Hütet euch vor den Philosophen", habe es geheißen. Der Stifter unserer Religion habe sich nicht mit der Predigt des Evangeliums an Nationen und Gelehrte gewendet, sondern an Einzelne und an Ungebildete. Und lange Zeit habe auf deren Martyrium der Sieg des Christenthums beruht, oder sein Fortbestehen. Aber mit dem Aufkommen der katholischen Kirche, mit der immer mächtigeren Gestaltung der Hierarchie und des katholischen Gelehrten- und Gesetzthums sei ein neuer Verfall des religiösen Lebens eingetreten. In der Reformationszeit zeige Luther, dessen tiefe, kräftige Bildung ein hervortretender Charakterzug gewesen, welche große Macht und Bedeutung der Wissenschaft gegenüber der Glaube habe. Diesem, der Wissenschaft durchaus nicht befeindeten Glauben seien zwei Feinde entgegengetreten, ein äußerer Feind in der römischen Kirche, die mit allen den großen Mächten, die in Europa waren, sich gegen dieses Glauben im Wissen und die damit verbundene junge Seelenfreiheit verbündeten; der zweite noch gefährlichere Feind sei ein innerer gewesen, welcher ohne den Glauben die Freiheit gesucht, eine abstracte Freiheit, nicht eine reale, eine ideale, nicht eine Freiheit in Gotteswort, welche soviel Blutvergießen veranlaßt habe. Ein raffinirtes System von Wissenschaftlichkeit habe sich dann in dem Orden der Jesuiten verkörpert. Mit der Zeit der sogenannten Aufklärung, welche die wahre Freiheit wohl verstehen konnte und wollte, sei dann die wilde ideelle Freiheit gekommen durch oberflächliche Bildung, eine Souveränität des natürlichen Gewissens und der Individualität oder Subjectivität, die nachher in der französischen Revo-

Digitized by Google

lution durch die Encyklopädisten ihren Ausdruck gefunden. Die wahre, christliche Bildung wäre untergegangen, wenn nicht noch eine andere Epoche gekommen wäre, in der die wahre Idealität der Wissenschaft zur christlichen Realität hinübergeführt worden, die Zeit der deutschen Befreiungskriege. Verschiedne Erregungen und Bewegungen auf wissenschaftlichem Gebiete hätten dann den Anlauf zu einem radikalen Unglauben genommen, und diese Bestrebungen reichten bis in den heutigen Tag hinein. Unsere Zeit, die viel edles und ideales Streben, was nicht zu verkennen sei, enthalte, thue sich etwas zu Gute darauf, daß sie, was ebenfalls anzuerkennen sei, die exacten Wissenschaften so sehr emporgebracht habe: es sei aber zu wünschen, daß auch das Religions- und Gewissensleben in ähnlicher Weise zum Gegenstand einer exacten Wissenschaft gemacht werde. Das Streben unsrer Zeit sei allerdings auf Humanität gerichtet; die rechte Humanität und Idealität bestehe aber darin, daß sich die wissenschaftliche Bildung und das freie Gewissen mit der Offenbarung zusammenschließe und erfüllt werde von dem heiligen Geist 2c.

Nun, was Letzteres betrifft, so fängt die Wissenschaft jetzt ernstlich an, nicht nur überhaupt die Religionswissenschaft zur exacten Wissenschaft zu machen, sondern auch die philosophischen Lehren oder Resultate der Wissenschaften mit den Lehren der heiligen Schrift zusammenzuhalten und diese wo nöthig zu vertheidigen, namentlich gegen die Ergebnisse der Naturwissenschaften. Wir erinnern nur an A. Stülers Werk „Schriftlehre und Naturwissenschaft.“ Andre Punkte der Einwürfe werden sich bei Betrachtung des Idealismus der einzelnen Wissenschaften erledigen, und es wird sich zeigen, daß es hauptsächlich auf die Behandlung der Wissenschaften in der Schule ankommt, ob sie mehr oder weniger jenes edle und ideale Streben unserer Zeit fördern, und auf die Methode.

Wenn man z. B. bei der Lehre vom Menschen, wovon alle Wissenschaft auszugehen habe, bei der Belehrung und Begründung für das, was er in einem besonderen Falle zu thun und zu lassen haben mag, z. B. als Staatsbürger und Christ, alle Momente der volkswirthschaftlichen Anatomie, der Physiologie, Pathologie 2c. nach diesem oder jenem System darstellen und sich in Haarspaltereien, Abstractionen, Combinationen, Sophistereien 2c. einlassen wollte: so könnte man doch eher sich wundern, daß an den Brombeerbüschen keine Weintrauben wachsen, als daß von den Wissenschaften keine Idealität und Humanität hervorgebracht würde. Darnach würde man glauben müssen,

Digitized by Google

solche Lehren und ihr Gegenstand habe gar nichts mit dem Christenthum zu thun, dasselbe existire in den Schulen überhaupt nicht oder doch nicht für Staat und Volk. Das volle Verständniß des Spruches „die Liebe ist das Band der Vollkommenheit und des Gesetzes Erfüllung" ist zwar zunächst Sache des intimsten, speciell christlichen Lebens, aber zunächst ist es auch eine Sache jeder höheren, tieferen, ernsteren und schöneren, überhaupt idealen Bildung. Der Mangel solchen Verständnisses, die Unfähigkeit der Anwendung des Princips in seiner unendlichen Höhe, Breite und Tiefe auf alle Lebensverhältnisse ist mit nichten ein Zeugniß und Forderung weder echter Wissenschaft noch wahrer Bildung, sondern nur der inneren Rohheit bei allem Bildungsfirniß und aller vermeintlichen Weltklugheit. Wer gegen den Ausdruck, womit die Heilige Schrift die Urquelle aller gedeihlichen und erfreulichen Thätigkeit der Menschen bezeichnet, sei es aus einer gewissen scheuen Pietät oder aus andern Gründen, Erörterungen wesentlich weltlicher oder rein wissenschaftlicher Art, die der jetzige Aufklärungsstrom mit sich führt, vermeiden wollte, ist auf dem besten Wege zu den französischen Encyklopädisten.

Ein anderer Einwurf gegen die Idealität der Wissenschaften geht von der Seite derjenigen Materialisten (von dem groben Materialismus können wir schweigen) aus, welche das Wesen der Wissenschaften lediglich auf der Erfahrung und sinnlichen Wahrnehmung, also auf etwas sehr Trüglichem in Bezug auf Idealität, beruhen lassen. Zwar hat besonders in Bezug auf Psychologie selbst Kant die Behauptung aufgestellt, daß aus eben diesem Grunde alle wissenschaftliche Erkenntniß falle, aber Hegel und Andere haben die Idealität und Nationalität wieder hervorgehoben und aufrecht erhalten. Wir sagen also, daß keineswegs, wie die Materialisten behaupten, die sinnliche Wahrnehmung die Quelle der Erkenntniß ist, daß vielmehr unabhängig von allen sinnlichen Dingen und über aller sinnlichen Wahrnehmung das persönliche Selbstbewußtsein mit seinen Ideen, Begriffen, Kategorieen gegeben ist, durch welches allein Erkenntniß möglich wird, und ohne welches auch sinnliche Wahrnehmung und Erfahrung nicht geschehen könne. Gerade die Erfahrung, d. h. eine gründliche Erforschung der inneren Vorgänge des denkenden Selbstbewußtseins hat zu dieser Einsicht geführt. Der sinnlichen Wahrnehmung steht die übersinnliche Wahrnehmung der geistigen Thatsachen unabhängig zur Seite, und beiden, der äußeren und inneren Erfahrung steht als der andere Pol das vernünftige Denken gegenüber. Das ist das wirkliche Verhältniß.

Digitized by Google

Die Erfahrung ſchlechthin für ſich iſt nichts und vermag nichts. Sie conſtatirt lediglich die Thatſachen, mögen ſie zu einander ſtimmen oder in Widerſpruch ſtehen. Wo ſie es unternimmt, über das Reich der idealen Exiſtenzen abſprechende Urtheile zu fällen: da iſt das eine anmaßliche Verkennung ihrer Stellung und Ueberſchreitung ihrer Befugniſſe.

Uebrigens werden auch ſchon von dem erhabenen Gedanken der Gottesebenbildlichkeit des Menſchen die Zweifel an der Idealität des menſchlichen Lernens und der wiſſenſchaftlichen Erkenntniß gehoben. Die bitteren Früchte, welche der menſchliche Geiſt am Baum der Erkenntniß gepflückt, kann aber nur das Fortſchreiten in der Erkenntniß, nur ſie ſelber, in himmliſches Manna verwandeln. Das erfahrungsmäßige Wiſſen und die abſtracte Speculation haben hierbei gleichen Werth.

Rouſſeau ſcheint im Sinne der Materialiſten geſprochen zu haben, als er einmal ſagte und zu beweiſen ſuchte, daß alles Elend unter den Menſchen von den Wiſſenſchaften und Künſten herrührte, und daß es nicht eher in der Welt beſſer werden würde, bis die Menſchen in den Zuſtand der Natur zurückkehrten und wie die wilden Thiere in den Wäldern lebten. Derſelbe meinte bekanntlich, der urſprüngliche Gang der Menſchen ſei der auf allen Vieren.

Da der nächſte Zweck aller Wiſſenſchaften iſt, den Menſchen in der Welt und die Welt im Menſchen zu verſtehen, ſo werden ſie in der Pſychologie ihren richtigen Schwerpunkt ſuchen müſſen, deren Aufgabe iſt, die Grenzgebiete des Körperlichen und Geiſtigen zu vermitteln, den Uebergang vom Phyſiſchen zum Geiſtigen zu machen, von den reinen Naturwiſſenſchaften zu den Geiſteswiſſenſchaften. Die menſchliche Individualität ſteigt auf den Stufen von Familie und Stamm, Volk oder Nation empor, bis ſie in der Humanität mit der Blüthe des Menſchheitorganismus abſchließt, und wir haben es in der Wiſſenſchaft vom Menſchen alſo nicht mit dem Menſchen als ſolchem zu thun, ſondern, wie in der Zeitſchrift für Ethnologie ausgeſprochen wird, mit dem Menſchen als „Zoon politikon“, mit den Menſchen als Völkern. Die Ethnologie oder Völkerkunde bildet eben den primären Ausgangspunkt für das humaniſtiſche Studium und führt in den höheren Stadien ihrer Ausdehnung die Entwickelung des Menſchengeſchlechts zur Geſchichte hinüber, welcher wieder die Geographie ſo zu ſagen als Subſtrat dient. Die Pſychologie muß hiernach mehr im Sinne einer exact empiriſchen Naturwiſſenſchaft betrachtet werden dürfen. „Nach Erforſchung der einfachen Fundamental-Ideen, die uns durch die Gedan-

Digitized by Google

kenweise der Naturvölker geboten werden, haben wir die stets verjüngten Bildungsprocesse des Denkorganismus zu untersuchen, die unter festen Gesetzen zu den die Weltgeschichte schmückenden Culturschöpfungen auf dem Erdenrund emporgewachsen sind und sich nach Art der lokal gegebenen oder politisch bedingten Umgebungseinflüsse zu einer Mannigfaltigkeit der Gestaltungen entfaltet haben". Die bis dahin auf unsern Westen beschränkte Culturgeschichte hat fortan alle, auch die entferntesten Civilisationen in ihren erweiterten Gesichtskreis hineinzuziehen und so auf der breiten Basis der Vergleichungen gegenseitig mit einander und durcheinander aufzuklären. Dies ergiebt eine Völkerpsychologie mit allen denjenigen Vortheilen und geistigen Genüssen, die aus einem psychologischen Studium primitiver Geistesverfassung für den Bildungsgang der Culturgeschichte abzuleiten sind, kurz für den Idealismus, für geistige Befriedigung und Erhebung, für den Ursprung des Menschlichen als Göttliches.

Idealität im Gebiete dieser die Brücke von den Naturwissenschaften zu den Geisteswissenschaften bildenden, psychologischen Wissenschaft findet bei derjenigen Forschungs- und Behandlungsmethode nicht statt, wo es heißt, daß die Seele ein Mechanismus von Vorstellungen sei, aus deren mechanischem Verhalten die Strebungen und Gefühle hervorgehen als Eigenschaften der Vorstellungen, oder bei der Ansicht, daß die Summe der gerade erwachten Vorstellungen jeweilig das wahrnehmende Subject, das empirische Ich bilden, daß die Seele nur die Voraussetzung und Unterlage für die Association der Vorstellungen ist, und daß — nicht wir denken, sondern es in uns denkt. Letztere, namentlich von H. B. Bastian in „Beiträge zur vergleichenden Psychologie. Die Seele und ihre Erscheinungsweisen in der Ethnographie" vorgetragene Meinung kann jedoch leicht zu der Ansicht von dem selbstständigen Ens (Monade), Seele oder Geist genannt, führen. Das geistige Individuum, wie dasselbe innerhalb der universellen, göttlichen Offenbarung, in welches es als *ὁμούσιον* gesetzt ist, als sich producirend, zeigt Gefühl, natürliches und menschliches Gefühl, Gemüth, Bewußtsein, Willen —, zeigt als sogen. Vermögen Fühlen, Denken, Wollen —. Diese entwickeln sich alle und erheben sich von der Naturconcretion als der untersten Stufe des Sinnlichen durch die Abstraction des Verstandes oder vielmehr der Verstandeskräfte zu den Ideen der Vernunft. Die Idee des unendlichen Geistes oder der absoluten Vernunft heißt Gott, das *ὁμοούσιον*. So vollendet sich die Lehre vom Geiste in seiner Besonderheit. Aber der Geist steht in der

Digitized by Google

engſten Beziehung zum Körper und der Außenwelt — die Organe —. Für die phyſiſche Betrachtung ſind der Körper und der Geiſt nicht deſſelben Urſprungs, jeder Geiſt mit eigenthümlichen Anlagen geboren, die nicht aus der körperlichen Organiſation allein ſtammen; übrigens aber iſt auch der Körper nicht eine todte Maſſe, ſondern auch ſchon nach der Anſicht des dynamiſchen Syſtems mit lebendigen Kräften (Seele) begabt und dadurch im dynamiſchen Verhältniß zum Geiſte. Aus jener engſten Beziehung des Geiſtes zum Körper und ſo zur Außenwelt entſtehen jene bedeutenden Phänomene, welche die Phyſiologie und Pathologie darzuſtellen hat.

Vom Herbart'ſchen Syſtem ausgehend, hat Prof. Ed. Olawsky, um „Anfängern, ſeien es Primaner oder angehende Studenten, die Einſicht in die Erfahrungsſeelenlehre zu erleichtern und ihre Theilnahme für dieſe Wiſſenſchaft zu wecken", in ſeiner Schrift „Die Vorſtellungen im Geiſte des Menſchen" (Berlin, F. Dümmlers Verlagsbuchhandlung 1863) einen Leitfaden geliefert, in dem er ſich, namentlich in dem Kapitel über die herrſchenden Vorſtellungen im Gebiete der Moral, als einen Praktiker der Art erwieſen, nämlich als einen Praktiker des Unterrichts und der Erziehung, daß man ſagen kann: in ſolcher Weiſe muß man zu den Primanern reden, beſonders in Bezug auf die glückliche Wahl der Beiſpiele und in den wiederholten Hinweiſungen auf andre Unterrichtsgegenſtände, Sprachwiſſenſchaft, Logik. —

Die Menſchen begreifen ſehr ſchwer, wie eine geiſtige Kraft, z. B. der Wille, auf die Materie ſolle wirken können, weil ſie ſelbſt eine unüberwindliche Schranke zwiſchen Geiſt und Materie aufgerichtet haben, welche in Wirklichkeit nicht exiſtirt. Diejenigen aber, welche durchaus an dem ſelbſt geſchaffnen Gegenſatz, nach welchem zugleich die Materie das Starre, Paſſive und Unzerſtörbare ſein ſoll, feſthalten, müßte man fragen, wie ſie denn aus bloß mechaniſcher Kraft nur die Bewegung unſrer Glieder durch den bewußten oder unbewußten Willen erklären wollen, welche Bewegung uns nur begreiflicher ſcheint, weil ſie ſo gewöhnlich und weil uns ein ſicht- und greifbares Mittelglied bekannt iſt: das Nervenſyſtem. Man muß ſich an die Vorſtellung gewöhnen, daß in Wahrheit und die Sache in ihrer Tiefe aufgefaßt, Alles zugleich materiell und zugleich geiſtig iſt, und daß ferner die Materie nicht nur unter den bekannten Geſetzen der Schwere, des Chemismus, der ſogen. Imponderabilien, ſondern unter noch höhern ideellen ſteht. Die Materie, welche für ſich etwas Beharrliches

Digitized by Google

und Unzerstörbares zu sein scheint, während sie doch nur eine Erscheinung der Kräfte ist, die ruhend oder bewegt, in geringerer oder größerer Spannung sich zeigen, weshalb dieselben Körper in fester, flüssiger, gasiger Form erscheinen können, von der größten Verdichtung und Verdunkelung bis zur äußersten Verdünnung und gänzlicher Unsichtbarkeit, läßt schon im chemischen und galvanischen Proceß, durch welche Substanzen unsichtbar von einem Pole der Säule zum andern übergeführt werden, sowie im Physisch-organischen Analogieen mit den magischen ideellen Vorgängen erkennen, in welchen sich eine Macht über die Materie kundgiebt, die um so größer herauskommt, da wir ihre Vermittlungen noch nicht kennen, so sehr auch Carus, Helmholtz u. A. das geistige Moment anzugeben versucht haben, d. h. die Idealität nachzuweisen angefangen haben. Somit glauben wir nun die Idealität in der allgemeinen Wissenschaft von den Offenbarungen der Seele und des Geistes, insofern sie in der einzelnen individuellen Seele sind und entwickelt werden, in der Psychologie nachgewiesen zu haben, wenn auch nur erst andeutungsweise. Das Werk von Lazarus (das Leben der Seele in Monographieen über seine Erscheinungen und Gesetze) führt uns zur Sprache und zur Logik. Die besondre Wissenschaft von dem aus dem Gefühl durch die Vorstellung mittelst des Gedächtnisses und der Sprache werdenden Denken und seiner Methodik ist die formelle Logik.

Wie zwischen der Vorstellung und dem Denken die Sprache liegt, so geht auch der Logik das ideelle, logische Element jeder Sprache (Grammatik, Syntax —) voraus, worauf die Sprachwissenschaft beruht. Die Sprache ist das unmittelbare Organ des Geistes. Tiefsinnig spricht schon eins der Evangelien aus: Im Anfang war das Wort! es erzählt, daß dasselbe bei Gott gewesen sei vor dem Anfang der Dinge, nachher aber eingekehrt bei dem Geschlechte der Menschen. Das Wort (Logos) ist das Zeichen, das Hinausklingen des Gedankens, der sich durch jenes offenbart. So ist denn Logos, das Wort, der Gedanke (der bei Gott gleich That ist). Das Wort, welches bei Gott war, ist der schöpferische Gedanke, das „Werde!", welches die Welt hervorgerufen und welches „Mensch geworden" in dem Augenblicke, wo der Menschheit ihre Einheit mit Gott, ihrem Vater, offenbar geworden. Wenn dieser Gedanke die tiefsinnige Bedeutung der Sprache kundgiebt, so darf wohl das Streben der Psychologie, das Wesen der Sprache zu ergründen, ein ideales genannt werden. — Man mag annehmen, daß der Mensch *spricht*, weil er denkt; genauer müßte

Digitized by Google

man ſagen: er ſpricht, weil die Gedankenwelt ihm eingeboren iſt, ihn erregt und bewegt, bevor der Gedanke ſich feſt geſtaltet und nachdem er Beſtimmtheit gewonnen hat.“ In der Weiſe ſucht Marx (das Ideal und die Gegenwart) die Idealität der Sprachwiſſenſchaft und ihre Kraft für den Idealismus darzuthun.

Wir wollen hier nicht hinzufügen, wie die ſubjective Thätigkeit des Sprechens und Denkens ſich des objectiven Seins der Dinge bemächtigt und eben dadurch zum Erkennen wird, auch nicht, wie es zum Sichſelberdenken, zum Bewußtſein, zum Sichſelberkennen führt (le stile est l'homme), oder zu Selbſtbeſtimmungen anleitet. Denn hier greift ſchon die formelle Logik als Kunſt des „Rechtdenkens“ ein, woraus das Rechtthun folgt oder folgen kann. Lieber möchten wir von der vergleichenden Sprachwiſſenſchaft als Völkerpſychologie ſprechen, der neuen Wiſſenſchaft unſeres Jahrhunderts. Aber die Lazarus-Steinthal'ſche Zeitſchrift für Völkerpſychologie, A. Boeckhs ſtatiſtiſche Unterſuchung über Volksſprache als Kennzeichen der Nationalität und Anderes, der neueſten wiſſenſchaftlichen Periode Angehöriges, ſind ſo bekannt, daß ſchon aus dieſen Beſtrebungen ſelbſt die Idealität der Sprachwiſſenſchaft erkannt werden kann. Hier iſt der echte Idealismus recht zu Hauſe, recht in ſeinem Elemente, und hier kann er bei der Jugend in den höheren Lehranſtalten erzogen, gepflegt und fruchtbar gemacht werden.

Von der Philologie im weiteren Sinne iſt hier noch nicht die Rede.

Die ganze Welt, das Größte wie das Kleinſte, Alles und Alles verſchmilzt ſich in dem einfachen Momente des Ich, durch welches allein es glorifizirt wird, für dieſes Ich und nach dieſem Muſter iſt Alles gemacht.

Dies Alles gehört zur Lehre vom Menſchen, dem Mikrokosmus nach Lotze und Andern. Für die Wiſſenſchaft vom Menſchen ſtellt nicht das Einzelobject körperlicher Anſchauung die primäre Einheit inneren Gleichgewichts dar, ſondern der Geſellſchaftskreis, die Sphäre des ſprachlichen Gedankenaustauſches, innerhalb welcher ſich die individuellen Perſönlichkeiten als integrirende Theile ergänzen und einen ähnlichen Fortſchritt bilden, wie Darwin im Thieriſchen nachgewieſen hat, oder die verſchiedenen Phaſen, die das Menſchengeſchlecht in ſeiner organiſchen Entwickelung durchlaufen hat — mit Berückſichtigung des allgemeinen geographiſchen Charakters in der Abhängigkeit des Menſchen von ſeiner Umgebung, worauf zum Theil die politiſche Geſchichte, Verfaſſung, Rechtszuſtände, Mythologien und Religionsform beruhen.

Digitized by Google

Der Geist als menschliches Gut ist modificirt (nüancirt) und bestimmt durch den Lokal- und Zeitgeist. Hiernach ist also das Höhere, Allgemeinere der Lokalgeist, dann der Erdgeist und Weltgeist als Selbstbethätigung im Daseienden oder Gewordenen, als Zustand oder Bestand, worin er objective Selbstgewißheit hat und ein gesetzter Unterschied, den er ebenso wieder negiert. Hier sind die Gesetze zu betrachten, nach welchen die Erdoberfläche (der Globus) gebildet erscheint, insoweit, als sie den Einfluß erläutern, welchen ihre Bildung auf die geistige Entwickelung der Menschen geübt, dann das Verhältniß, welches zwischen dem klimatischen Erdboden und der geschichtlichen Bedeutung der denselben bewohnenden Völker stattfindet. Es ist hier also namentlich die historisch-politische Geographie gemeint. Die im höheren Sinne vergleichende Erdkunde ist eine Physiologie der Erde als Darstellung der Wechselbeziehung der tellurischen Verhältnisse und geschichtlicher Entwicklung, zwischen Natur und Vernunft, zwischen der Erdoberfläche und dem dieselbe modificirenden, beherrschenden, sie nach seinen Zwecken ausbeutenden, gestaltenden Menschengeist.

Und dies ist eben die eigenthümliche Idealität jeder Wissenschaft, daß sie über Alles sich verbreitet; und nur die Art und Weise, wie sie das Nahe und Entlegene in den Kreis ihrer Untersuchungen zieht, bestimmt ihren Werth und ihre Würde: denn überall findet ein ideeller Zusammenhang statt, eine unauflösliche Verkettung, in der sich alle durchgreifenden Ringe des Daseins harmonisch verschlingen. Alles bindet und trägt die Idee. Diese darzustellen macht das Wesen und den Werth der vergleichenden Erdkunde aus.

In die todte Masse von geographischen Bezeichnungen, Namen und Zahlen hat Ritter Leben und Zusammenhang gebracht; die Geographie ist so zu einer Wissenschaft geworden. Unsere Zeit ist bereits in Gefahr, in ein anderes Extrem zu verfallen. Man liebt es zu sehr, in der Geographie wie in andern empirischen Wissenschaften die Idealität hervorzuheben. Gründliches Studium des Einzelnen, des Stoffes oder Materials hat auch seine ideelle Seite und muß der Darlegung von leitenden Grundsätzen und ideellen Gesetzen vorhergehen. Sonst ist die Idealität eine falsche. So verhält es sich auch mit der Geschichte.

Die zeitliche Bewegung des objectiven Geistes bei seiner räumlichen Bestimmtheit ist die Geschichte, die Enthüllung des Mysteriums der Idee, das Reich der Wahrheit, wie es sich in seinen Momenten entfaltet. In ihm ist jede Stufe eine göttliche Offenbarung, in welcher der Geist Zeugniß giebt dem Geiste, vorzüglich aber im Christen-

thum. Vor Christus ist die Substanz und Natürlichkeit die Herrscherin der Welt. Nach dem Zustande und Leben der alten Welt mußte sich zuerst in Christi Persönlichkeit die intimste Einheit mit Gott und die intensive Selbstbestimmung vollziehen und der Geist sich seiner Freiheit in Gott als geistiges Subject bewußt werden und seine Macht als Bewegungsprincip auslegen und verwirklichen.

Die Enthüllung des Geistes, der sich durch die Geschichte bewegt, ist idealer Natur. Der Geist, welcher die Persönlichkeiten, die Träger der Geschichte, durchdrungen und zu ihren Thaten bewogen hat, und welcher der wahre Urheber der Thatsachen und Ereigniß ist (die Geschichtsschreiber des Alterthums legen ihren Helden Reden in den Mund, die nicht so gesprochen, aber eben so wenig baare Erdichtung sind, sondern ideale Schöpfung nach dem Charakter der Helden und der Lage der Dinge) kann nur dann erkannt und dargestellt werden, wenn die wirklichen Thatsachen, zeitliche und lokale Verhältnisse, das geschichtliche Material, genügend erkannt sind. Der Geist der neuen Zeit ist nur Fortsetzung und Weiterführung des mittelalterlichen Princips auf den einzelnen Gebieten, ideelle Herausbildung des objectiven Inhalts in Staat, Wissenschaft, Religion und Kunst aus der bloß gemüthlich gläubigen Objectivität des Mittelalters; er verwirklicht sich zu einem wahrhaften tieferen Leben so, daß der Mensch sich durch den erkannten Inhalt der Objectivität nun nicht mehr beschränkt, sondern in demselben verweilend sich zugleich in seinem Wesen und in seiner ewigen Freiheit weiß. Die Geschichte des neuen constitutionellen Völkerlebens hat noch das gebracht, daß außer Fürsten und Königen seine Repräsentanten und bedeutsame Individuen als Hebel der Begebenheiten darzustellen sind (Personalgeschichte). Das Bewußtsein des Fortschrittes der Menschheit lehrt, das culturgeschichtliche Element besonders ins Auge fassen, als die geistige Manifestation der sich verwirklichenden wahren Humanität, auch die Geschichte als das Weltgericht auffassen und die Wege des göttlichen Heilsplanes erkennen, endlich auch ein Ideal erblicken, nach dem jeder einzelne Mensch, jedes Volk, die ganze Menschheit hinstrebt.

Jeder geistig lebendige Mensch hat eine Vorstellung in sich, wie sein individuelles Leben noch so ganz anders sein könnte, sein müßte, damit es ein würdiges wäre. Solche Vorstellung ist sein Ideal. Von ihm kann er nicht lassen, so lange er als Mensch existirt. Natur und Geschichte geben es ihm zu ahnen, nur daß sie es, so lange ihre Zeit noch nicht vollendet ist, nie unmittelbar in ihren Bereich bekommen,

Digitized by Google

wohl aber mittelbar. Das einzige Gebiet, auf dem das Ideal schon in seiner Vollendung erscheint, ist die Kunst. Es ist ein Glück, daß der ideale Capitalfonds der menschlichen Natur unverwüstlich ist, sonst würde es um allen Fortschritt der Cultur geschehen sein; ebenso unverwüstlich ist das Streben nach dem Ideal, besonders in Rechts- und Staatsverfassung bei jedem Volke. Der Künstler zeigt uns das Ideal, die Geschichte lehrt die Großthaten der Helden, aber auch die Mängel und Fehler, welche der Erreichung des Ideals im Wege standen, sowohl bei einzelnen Persönlichkeiten als bei ganzen Völkern und Staaten. „Ewig klar und spiegelrein und eben" ꝛc. Schiller „das Ideal und das Leben."

Die Culturwissenschaft lag vor Kurzem noch in ihrer Kindheit, aber vorzugsweise die deutsche Wissenschaft trug redlich das Ihrige dazu bei, daß sie den Kinderjahren entwuchs. Vergl. „Forschungen über die Urgeschichte der Menschheit und die Entwickelung der Civilisation. Von E. B. Tylor. Aus dem Englischen von H. Müller. Leipzig. 67."

Der geographisch und historisch bestimmte Volksgeist giebt sich in Recht und Staatsverfassung Wirklichkeit und ist als solcher die Einheit der Individuen nach Freiheit und Nothwendigkeit oder ihre gesetzliche Freiheit. Die Gesetze, auf die individuellen Willensbethätigungen bezogen, sind Rechte. Die Entwickelung des Rechtsbegriffs in der allgemeinen Völkergeschichte, die Gestaltung der Sitten und Gebräuche, der lebendige Zusammenhang derselben mit dem geschichtlichen Principe des Volkes gehört ebenso in die Culturgeschichte als die Darstellung der Entwickelung von Sprache, Religion, Kunst und Wissenschaft. Die sogenannte Alterthumswissenschaft oder Philologie im weiteren Sinne ist wesentlich Culturgeschichte des Alterthums. Die geschichtliche Basis für den modernen Geist ist das Alterthum. Namentlich ist es das klassische Alterthum. Man kann die höhere Philologie oder Alterthumskunde die Wissenschaft vom vorchristlichen Logos überhaupt, insofern diese Voraussetzung Grund und Fundament des christlichen Logos ist, nennen. Dieser Naturgrund für den modernen objectiven Geist konnte nur erst in Literatur und Kunst und Wissenschaft seine Reife oder höchste Blüthe gewinnen und zwar bei den occidentalen Völkern des Alterthums, den Griechen und Römern. Der Philolog hält wie der Dichter und der Denker überhaupt der Zeit nach ihrem wahrhaften, gotterfüllten Bewußtsein den Spiegel vor und führt dadurch productiv ihre Realität weiter.

Daß im Christenthum das Universum überhaupt als Geschichte,

Digitized by Goog

als moraliſches Reich angeſchaut wird, und daß dieſe allgemeine Anſchauung den Grundcharakter deſſelben ausmacht, dies können wir vollkommen nur im Gegenſatze gegen die Religion hauptſächlich des griechiſchen und römiſchen Alterthums einſehen. Im Allgemeinen herrſcht im centralen Orient die Gewalt der Natürlichkeit und die ihr entſprechende despotiſche Verfaſſung. Der Einzelne geht in dieſer myſtiſchen Allgemeinheit unter, und mit dem Verluſte der Individualität, der ſubjectiven Freiheit, der unmittelbaren Geſelligkeit und Gleichheit der Geſchlechter, ohne welche die ſchönſten Blüthen aller Gemüthlichkeit und kühnſten Gefühle und Entſchließungen verkommen und verdunſten, blieb nur der üppigen Objectivität des Stilllebens und der Sinnbildnerei, phantaſtiſchen Poeſie ein Spielraum eröffnet, nirgends freie ſittliche Beſtimmtheit und individuelle Geiſtigkeit. Das Höchſte war ein Sabbath der ſelbſtſtändigen Natur. Und doch hat dieſe Naturoffenbarung, die nach Griechenland überging und hier ihre Verklärung fand, viel Wahres, Schönes, Erhabenes im Vergleich zur modernen Blaſirtheit. Es iſt dies das Jugendalter des abſoluten Geiſtes und ſeiner Offenbarung. Mit dem Chriſtenthum tritt die Naturſeite zurück und die Geiſtſeite tritt in den Vordergrund. Die eine Seite erhellt die andere in der Wiſſenſchaft.

Beiträge zur Stiliſtik.

Von Dr. Campe, Director des Gymnaſiums zu Greifenberg i. P.

V.*) Von den einfachen Muſtern des Stiles.

Ich habe mich in meinen bisherigen Beiträgen zur Stiliſtik bemüht, den Stil mehr von ſeiner begrifflichen, darf ich ſo ſagen metaphyſiſchen Seite zu erfaſſen, über ſein inneres Weſen, über ſeine weſentlichen Qualitäten zu einer tieferen und ſchärferen Betrachtung anzuregen. Es iſt nunmehr an der Zeit, der eigentlichen Praxis des Stiles näher zu treten. Ich beſorge jedoch, und bemerke dies im voraus, daß wir auch jetzt genöthigt ſein werden, von dieſem Gebiete des Praktiſchen, bald auf das der Speculation, bald auf das des Hiſto-

*) Vergl. Pädagog. Archiv 1871. Nr. 1. S. 1 ff.

Digitized by Google

rischen hinüberzublicken und hinüberzugehen. Das erstere, weil die Wurzeln des Stils in die tiefsten Tiefen der menschlichen Natur hinabgehen, und andererseits in den Productionen des Stiles die allgemeinen Gesetze des Schönen und der Kunst gleichsam ohne unser Zuthun, nothwendigen Kristallisationen in der Natur vergleichbar, zur Erscheinung kommen. Das letztere, weil ja der innere Trieb der menschlichen Natur, Vorstellungen der Seele eine sinnlich faßbare Gestalt zu geben, nicht von heut und gestern ist, sondern von aller Zeit her gewirkt hat, sobald das Leben der Menschen sich über die ersten animalischen Bedürfnisse und deren Befriedigung erhoben hatte.

Ich muß noch eine Bemerkung voraussschicken. Wenn man an eine Arbeit herantritt, so erscheint der zu behandelnde Stoff oft so rasch zu überblicken, so leicht zu erfassen, daß man guten Muthes herangeht; unter den Händen wächst dann der Stoff zu unendlicher Ausdehnung an, und man läuft Gefahr, sowohl den Leser zu ermüden, als auch selbst Lust und Muth zur fortgesetzten unabsehbaren Arbeit zu verlieren. Dies ist bei mir der Fall. Ich trage in der That große Scheu, immer mit neuen Beiträgen hervorzutreten, um so mehr Scheu, als ich noch kein Ende derselben absehen kann. Möchte es mir nur gelingen, den Lesern einiges darzubieten, wodurch sie für die große Geduld, die ich in Anspruch zu nehmen genöthigt bin, einigermaßen entschädigt werden.

Es ist für die Stilistik und für die Bildung zum Stile nichts wichtiger, als die Formationen des Stiles, welche uns von früheren Zeiten her überliefert sind, zu betrachten. Diese stilistischen Formationen können nun sowohl vereinzelt, jede für sich vorgeführt und der Betrachtung unterworfen werden, als auch in einer gewissen Succession von Entwickelungen und Bildungen, als Glieder, in einem größeren Ganzen, in einer einheitlichen, in sich geschlossenen Reihe. Die Geschichtswerke des Herodot und des Thucydides sind an und für sich äußerst werthvolle und merkwürdige Schöpfungen des menschlichen Geistes, und durchaus geeignet, an ihnen den Geist und das Wesen des historischen Stiles zu erkennen und nachzuweisen; aber man sieht sie doch anders an, wenn man sie in dem Ganzen der griechischen Historik betrachtet, und diese von ihren ersten Anfängen an bis zu ihren letzten Ausläufern vor Augen hat. Die großen Werke der Kunst wie der Wissenschaft können nur recht verstanden und recht gewürdigt werden, wenn man sie zugleich als für sich bedeutende und als Glieder einer ganzen Reihe von Productionen ins Auge faßt. Es ist nicht blos das Sein,

Digitized by Google

ſondern auch das Werden das Belehrende. Die Werke des Stiles befriedigen dies Bedürfniß, dieſes Werden zu erkennen, in weit höherem Grade, als die Werke der bildenden Kunſt. Dieſe hiſtoriſche Betrachtung iſt von ſo hohem Reize, daß man ſich leicht dadurch verlocken läßt, die Intention, welche ſich auf die Werke an ſich richtet, zu mindern, während doch umgekehrt jeder hervorragende ſchöpferiſche Genius, und zwar auf jedem Gebiete der Kunſt, darnach ſtrebt, nicht blos das Vorhandene weiter zu führen und zu vervollkommnen, ſondern abſolut Neues und Eigenes zu bilden, und ſich nicht blos über jenen Strom von Entwickelungen zu erheben, ſondern von ihm ſich völlig frei zu machen und die Feſſeln, von denen er ſich umſchlungen fühlt, mit kühner Gewalt zu ſprengen. Doch ich verirre mich ſchon jetzt vom Wege; halten wir dies feſt, daß es für den Zweck ſtiliſtiſcher Bildung von hoher Wichtigkeit iſt, eine lebendige Anſchauung von Werken des Stiles, welche uns überliefert ſind, zu gewinnen, und zwar dieſe Werke ſowohl an und für ſich als auch, wenn irgend möglich, in ihrem Werden, in jener geſchichtlichen Bewegung und Strömung zu betrachten, und durch dieſe Betrachtung ſowohl die Einſicht in das Weſen und die Geſetze der Kunſt zu bilden, als auch eine tiefe und und reine Empfindung für dieſe Bildungen zu erzeugen.

Ich muß hier darauf aufmerkſam machen, daß dieſe hiſtoriſche Betrachtung und die Bildung an gegebenen und vorhandenen Productionen namentlich für den unerläßlich iſt, der eine Anleitung zur Production zu geben beabſichtigt. Es iſt vielleicht möglich, daß die producirende Genialität einer ſolchen Anſchauung entrathe, obwohl es bekannt iſt, mit welcher Anſtrengung, Ausdauer und Hingabe ſelbſt die größeſten Genien, wie Michel Angelo und Raphael, ſich in die Anſchauung früherer Werke der Kunſt vertieft, gleichſam in ſie hineingearbeitet haben; aber eine Kunſt zu lehren oder zu lernen iſt völlig unmöglich ohne die angeſtrengteſte Betrachtung und das eindringendſte Studium großer Productionen vergangener Zeiten. Die erſten griechiſchen Rhetoren haben, da ſie keine Werke vorfanden, auf die ſie hinweiſen konnten, ſelbſt Werke componirt, welche ſie ihren Schülern zur Anſchauung und zum Nachbilden vorlegten; ja es iſt dies, das Aufzeigen ſolcher Werke, die erſte Form des rhetoriſchen Unterrichts geweſen. Sobald aber Werke, wie die des Iſocrates und Demoſthenes, vorhanden waren, hat die Rhetorik ſich auf dieſe Werke geſtützt und an ſie ſich angeſchloſſen.

Für uns entſteht nun die Frage, auf welche ſtiliſtiſchen Produc-

Digitized by Google

tionen wir für unseren Zweck, d. h. für die Bildung zum Stil, unser Auge am zweckmäßigsten zu richten haben, und wo die Muster sind, welche dem zu bildenden Zögling vornehmlich vor Augen zu stellen und in die Seele einzuprägen sind. Ich wiederhole immer wieder, daß ich nicht eine äußerliche Routine als das Ziel der stilistischen Bildung vor Augen habe, sondern die Fähigkeit, ebenso in dem Material der Rede Schönes zu bilden, wie der Bildhauer in Stein oder Erz, der Maler in Farben, der Musiker in Tönen Schönes zu bilden als seine Aufgabe erkennt.

Es werden sich hierfür gewisse Principien aufstellen lassen.

Natürlich ist hier die erste Forderung, daß die Anschauung sich auf wirkliche Muster, auf Vollendetes richte. Aus Mittelmäßigem oder Mangelhaftem läßt sich kein Gewinn ziehen. Denn es erscheint hierin das Schöne nicht in seiner Reinheit, sondern gleichsam getrübt und mit niedrigem und unbedeutendem gemischt; sodann ist das Mittelmäßige nicht fähig, in der Seele jene Begeisterung zu entzünden, ohne welche nie künstlerisches Bilden gelingen kann; endlich aber wird die Seele dadurch in einer niederen Sphäre des Strebens festgehalten und an der vollen Entwickelung ihrer Kräfte gehindert. Selbst das entschieden Falsche und Verkehrte ist von weniger nachtheiliger Wirkung als das Mittelmäßige. Bei jenem kommt dem Lernenden ein natürliches Gefühl zu Hülfe, um ihn nach Besserem verlangen zu lassen; bei diesem ist eine gewisse Befriedigung möglich, welche das Verlangen nach dem Besseren nicht aufkommen läßt. Das Latein der Scriptores historiae Augustae erscheint Jedem auf den ersten Blick als abscheulich und gemein; wer sich dagegen mit Curtius, Justin oder Sueton lange beschäftigte, ohne als Antidoton dagegen den Caesar, Livius oder Tacitus zur Hand oder in der Seele zu tragen, würde sich leicht an das Mittelmäßige gewöhnen, und für das Höchste und Vollendete die Empfindung verlieren. Wie leicht dies geschieht, erhellt daraus, daß selbst diejenigen, die den echten Caesar inne haben sollten, die drei Bücher de bello civili fortlesen, in dem guten Glauben, an diesen Büchern wirklich ein Werk aus Caesar's Geiste vor sich zu haben. Erst wer das Vollendete angeschaut und in seine Seele aufgenommen hat, so daß er es hier als ein unverlierbares Besitzthum trägt, wird das Mittelmäßige ohne Gefahr lesen können, und auch hieraus wie aus dem Schlechten und Häßlichen seinen Nutzen ziehen können. Wenn die Spartaner ihren Kindern an betrunkenen Heloten die Häßlichkeit des Trunkes zeigten, so ging dem doch schon die ganze einfache Strenge

Digitized by Google

Spartaniſcher Zucht vorher, ſo wie auch überhaupt im Gebiete des Sittlichen ein mächtiges natürliches Gefühl vorauszuſetzen iſt. Im Gebiete des Aeſthetiſchen und der Kunſt iſt dies Gefühl in geringer Stärke vorhanden, und muß vielmehr gebildet und gekräftigt werden, als daß man ohne Vorſicht ihm vertrauen könnte. Wir werden alſo auch für den Stil nach Vollendetem, nach wirklichen Kunſtwerken uns umſehen müſſen.

Die wirklichen vollendeten Kunſtwerke müſſen aber, wenn ſie für die ſtiliſtiſche Bildung brauchbar ſein ſollen, zugleich ſolche Productionen ſein, daß in ihnen die betreffende Form uns in ihrer urſprünglichſten und einfachſten Geſtalt entgegentritt.

Dieſe Forderung gilt gleichmäßig für alle Gebiete des künſtleriſchen Bildens. Das durch Zuſammenſetzung oder Miſchung Schöne hat zu ſeiner Vorausſetzung überall das einfach Schöne. Von der reichen und kunſtvollen Compoſition iſt daher ſowohl derjenige, welcher wirklich verſtehen oder rein genießen, als auch derjenige, welcher lernen und gebildet werden ſoll, auf die einfachſte und ſich ſelbſt genügende Geſtalt zurückzuleiten. Wir wollen den zukünftigen Baumeiſter daher nicht bis zu dem Stile der Renaiſſance oder dem gothiſchen oder byzantiniſchen, ſondern zu dem Antiken zurückzuweiſen, und ihn hier an dem antiken Bau die Anfangsgründe der Baukunſt und ihre Technik ſtudiren laſſen. Die Werke, welche Schinkel geſchaffen hat und eben ſo ſein litterariſcher Nachlaß zeigen, mit welcher Anſtrengung und Intention er das Antike ſtudirt hat, wie er faſt noch im Knabenalter ſein Auge feſt und ſicher darauf gerichtet hat. Wir würden demjenigen, der ein dramatiſches Talent ſtreng ausbilden wollte, ebenſo rathen müſſen, nicht an Shakſpeare, ſondern an den antiken Dichtern oder denen, die an ihnen ihre Studien gemacht haben und den antiken Charakter in ihren Werken offenbaren, wie Leſſing oder Göthe, ſich zu bilden, zumal da ihnen hier eine Kunſtlehre wie die des Ariſtoteles zu Gebote ſteht, der aus den Werken der attiſchen dramatiſchen Poeſie mit feinſter Beobachtung die Geſetze dieſer Dichtung abgeleitet und entwickelt hat. So gering an Zahl und Umfang, Pindar ausgenommen, auch die Ueberreſte der griechiſchen Lyrik ſind, ſo reichen ſie doch hin, ein werdendes lyriſches Talent in das Weſen und die Geſetze echter Lyrik einzuführen, beſſer und tiefer als ſämmtliche Oden des Horaz dies leiſten werden, unter denen die ſchönſten und am tiefſten empfundenen eben Nachbildungen griechiſcher Muſter ſind. Dies gilt von allen Gebieten der Kunſt. Ueberall iſt der Lernende zurückzuleiten

Digitized by Google

bis auf Kunstepochen, in denen sich uns Productionen darbieten, die künstlerische Vollendung mit Einfachheit verbinden. Und nicht blos für den werdenden und zu bildenden Künstler ist dies die Quelle, aus der er zu schöpfen hat, sondern es haben auch die verschiedenen Künste, wenn sie auf verderbliche Irrwege gerathen waren, sich regenerirt, indem sie dorthin zurückwandten, gleichwie zu einer heimathlichen Stelle, an der ihre Wiege gestanden hatte. Von dort aus sind sie, wie aus einem verjüngenden Bade, zur Schöpfung neuer und unsterblicher Werke zurückgekehrt.

Es ist ein leichterer Weg, sich von dem Einfachen zu dem Glänzenden, Schmuckvollen und Pathetischen in jeder Form künstlerischen Bildens und so auch des Stiles aufzuschwingen, als von den letzteren sich zu dem Einfachen zurückzufinden, und es bedarf immer großer Autoritäten, um, sei es durch Beispiel, sei es durch Theorie, sei es durch beides vereinigt, ihre Zeitgenossen wieder dorthin zurückzulenken. Es ist merkwürdig, wie diejenigen Männer, denen Deutschland seine schöne Litteratur und seine ausgezeichnete Sprache verdankt, alle eine Richtung nach jenen einfachen Bildungsepochen hin gehabt haben: Lessing, Herder, Göthe, jeder in seiner Weise, so daß man die Geschichte unserer Litteratur von diesem Gesichtspunkte aus hat betrachten können, daß sie eine Durchdringung des deutschen und antiken Geistes sei. Auch die deutsche Prosa ist durch sie geschaffen. Wir würden, wenn uns durch unglücklichen Zufall die Werke der Alten plötzlich entrissen würden, in Lessing und Göthe die Muster für vollendete Kunst der Darstellung finden. In der bildenden Kunst hat Winkelmann dieselbe Bedeutung gehabt, ein entartetes und verkehrtes Geschlecht wieder auf das Antike hinzuweisen. Aus dem Geiste des Antiken ist die bildende Kunst wie die Litteratur verjüngt hervorgegangen. Andere werden dies auf anderen Gebieten verfolgen können. Dieses stetigen Zusammenhanges mit dem Einfachen und Ursprünglichen kann nie ein Zeitalter entbehren, es ist, sobald es diesen Zusammenhang verliert, stets der Gefahr des Abirrens vom rechten Wege ausgesetzt. Es hat aber, um diesen Zusammenhang wieder herzustellen, stets der größten Persönlichkeiten bedurft, wie es einst bei den Athenern der gewaltigen Kämpfe der Perserkriege bedurfte, um sie von ionischer Ueppigkeit zu einer einfacheren Sitte zurückzulenken. Denn die menschliche Natur hat immer eine Neigung, nicht zu dem Einfachen, sondern zu dem Reizenden und Pikanten, und es gehört immer schon ein höherer Grad von Bildung dazu, um an dem einfach Schönen Gefallen zu

Digitized by Google

finden. Der Geschmack ist hierin, um nicht Schlimmeres zu sagen, einem störrischen Knaben gleich, der aller besseren Ueberzeugung zum Trotz immer wieder in seine alte Bahn zurücklenkt. Die deutsche Litteratur bietet uns auch hierfür so viele und so einleuchtende Beispiele, daß es unnöthig ist, hierfür nach Belegen zu suchen.

Man wird nun vielleicht nach gewissen Kennzeichen verlangen, an denen man jenes einfach Schöne zu erkennen vermöchte: ich will versuchen, einige solcher Kennzeichen bemerklich zu machen, so gut ich kann, erinnere jedoch auch hier wieder, daß wir es hier mit sehr schwierigen Fragen zu thun haben, und daß wir uns auf einem Gebiete befinden, das, wenn wir die alten Rhetoren ausnehmen, noch wenig angebaut ist. Es lassen sich über diese Dinge Andeutungen geben; es ist aber nicht rathsam, sie systematisch behandeln zu wollen. Der Irrthum, sagt Göthe irgendwo, ist viel leichter zu erkennen, als die Wahrheit zu finden; jener liegt auf der Oberfläche, damit läßt sich wohl fertig werden; diese ruht in der Tiefe, darnach zu forschen ist nicht Jedermanns Sache. Wir wollen dies Wort auch uns gesagt sein lassen.

Stil ist auf allen Gebieten der Kunst die Art und Weise, wie ein Empfindungs-, Vorstellungs- oder Gedankeninhalt aus einer menschlichen Persönlichkeit heraus und durch diese eine gewisse Form erhält.

Das Inhalt und Form verbindende Moment ist eben diese Persönlichkeit, sei es, daß diese ein Individuum, sei es, daß sie eine Collectiv-Persönlichkeit, z. B. eine Zeit, ein Volk und dgl. sei, sei es, daß sie mehr bewußtlos oder mit mehr oder weniger Bewußtsein diesen bestimmten Inhalt in dieser bestimmten Erscheinungsform producirt, sei es daß durch sie hindurch der vorhandene Inhalt zu einer ihm adaequaten Form zu gelangen strebt, sei es, daß eine bereits vorschwebende Form durch sie einen ihr geeigneten Stoff zu finden sucht. Ein Stil ist ohne diese Persönlichkeit nicht möglich, nicht denkbar. Die Natur hat in ihren Bildungen keinen Stil. Der Stil ist das Erzeugniß des menschlichen Geistes. Es ist daher ein Unterschied zwischen stillos und formlos. Es kann ein Inhalt sehr wohl in einer für ihn völlig angemessenen Form erscheinen, wie z. B. in einem geschäftlichen oder officiellen Schreiben, und es läßt sich gegen diese Form nicht das allergeringste einwenden; es ist nicht formlos, aber es ist stillos, da wir hinter dieser Form und in ihr keine diese Form bildende Persönlichkeit wahrzunehmen vermögen. Es fehlt in dieser Form das Seelenhafte, der warme Hauch inneren Lebens, welcher von der

Digitized by Google

Persönlichkeit ausströmt: es ist kein Stil darin. Umgekehrt ist vielleicht eine Darstellung noch formlos; diese Form ist vielleicht noch im Werden; aber es sind schon Anfänge des Stiles zu erkennen. Es ist bereits Stil darin, weil bereits ein inneres Leben, das von einer Persönlichkeit ausströmt, darin pulsirend erkannt wird. Es ist auch bei derselben Persönlichkeit möglich und oft nöthig, gewisse Stile zu unterscheiden. Bei Raphael kann man einen umbrischen (so zu sagen), einen florentinischen und einen römischen Stil erkennen. Halten wir dies fest, daß diese drei Momente im Stil vereinigt sind: Inhalt, Form und Persönlichkeit.

Die einfachen und ursprünglichen Kunstbildungen werden nun diejenigen sein, bei denen diese drei Momente so zu einer Einheit — wir wollen diese eine harmonische nennen — verschmelzen, daß keines derselben über die beiden andern präponderirt oder diese verdunkelt, daß wird nun der Fall sein, wenn

1) der darzustellende Inhalt in einer solchen Beschränkung gefaßt wird, daß er wirklich als ein Ganzes durch die Seele der darstellenden Persönlichkeit hindurchgehen kann. Der Inhalt wird also der maßvolle, gegenüber dem unendlichen, der scharf umgrenzte, gegenüber dem nebelhaft verschwimmenden, der faßbare, gegenüber dem sich der Fassung entziehenden sein müssen, wenn er in Wahrheit einer einfachen Kunstepoche angehören soll: er wird gleichsam humanisirt sein müssen, selbst der menschlichen Natur genähert sein müssen, wenn er in die Darstellung treten soll.

Bei allen Völkern, die eine Litteratur ausgebildet haben, gehen denjenigen Epochen, in welche die ersten Anfänge des Stiles fallen, bereits andere voraus, in denen andere Kunstformen geübt und ausgebildet sind: die Kunst des prosaischen Stils, den wir vorzugsweise unter Stil verstehen, folgt wohl überall der Poesie nach. Sie findet daher schon vielfach eine geistige Arbeit gethan, die ihr sonst obliegen würde, und den Inhalt von Vorstellungen, der ihr zum Theil auch zugehört, schon auf eine ihr wünschenswerthe Weise gestaltet, jedenfalls aber die Vorstellungsweise überhaupt bis zu einer gewissen Stufe hin entwickelt. Man kann daher mit Recht sagen, nicht blos daß Homer und Hesiod den Griechen ihre Götter gebildet haben, sondern auch, daß die epischen und lyrischen Dichter den Griechen in Bezug auf ihre geistige Fassung die Richtung gegeben haben, in welcher sich dann die Prosa der Griechen entwickelt hat.

Wir kennen nicht mehr die poetischen Bildungen, welche der

Digitized by Goog

homeriſchen Poeſie vorausliegen; aber wir dürfen vorausſetzen, ſowohl, daß ſolche Bildungen dageweſen ſind, als auch wie beſchaffen ſie etwa geweſen ſind. Sowohl die comparative Mythologie als auch die Vergleichung analoger Kunſtbildungen bei anderen Völkern geſtattet uns mit einiger Wahrſcheinlichkeit hierüber Vermuthungen aufzuſtellen. Der naturgemäße Prozeß iſt überall der vom unfaßbaren zum faßbaren, vom unendlichen zum beſchränktem, vom geheimnißvollen zum klaren, vom fließenden zum feſten. Die älteſte Poeſie der Griechen muß eine ähnliche geweſen ſein, wie die, welche wir jetzt in den Hymnen des Rigveda kennen, wie die Götter der Griechen in ihrer urſprünglichſten Geſtalt den Naturmächten ähnlich ſind, welche in den erwähnten Hymnen angerufen werden. Die indiſche Litteratur hat es zu keinem Homer gebracht; ſie würde es wahrſcheinlich auch nicht dazu gebracht haben, wenn ſie nicht in ihrer Entwickelung durch das Auftreten des Buddhismus unterbrochen wäre. Auch in der jüdiſchen Mythologie (man wird dies nicht mißverſtehen) und Volksſage waren große und ſchöne Stoffe, welche zu den vollendetſten künſtleriſchen Bildungen geeignet geweſen wären; dieſe Stoffe ſind unentwickelt geblieben, theils unter dem Einfluß des religiöſen Glaubens, theils doch wohl auch, weil dem ſemitiſchen Völkerzweige der plaſtiſche Sinn abging. Bei den Griechen ahnen wir, was früher war, und ſehen, was aus dieſem Früheren geworden iſt. Es iſt der Prozeß, den ich oben angedeutet habe, der Prozeß, welcher die nothwendige Vorausſetzung plaſtiſcher Formationen und ſo auch des Stiles iſt. Die Juden haben ſich auch in ihrer Hiſtorik nicht über die niedrigſte Stufe, die Chronikenform, erhoben. Von künſtleriſcher Bildung des geſchichtlichen Stiles iſt bei ihnen ebenſo wenig, wie von hiſtoriſcher Forſchung oder Kritik die Rede.

In der germaniſchen Litteratur können wir auch jetzt noch einen ähnlichen Prozeß wahrnehmen. Die alte deutſche Götter- und Heroendichtung muß nach Form, Ton und Inhalt einen Charakter wie die der Edda gehabt haben; das Hildebrandslied nähert ſich in Form und Ton der Edda. Dieſe Dichtung nun iſt allmählich in die Form übergegangen, in welcher wir ſie jetzt in unſern großen Epopoeen vor uns ſehen. Es iſt wieder ganz der Gang von einer vedenartigen Urdichtung zu Ilias und Odyſſee. Ich habe es hierbei ſelbſt noch nicht wagen wollen, mich auf die Urgeſtalt des Stoffes dieſer Dichtungen einzulaſſen, wie ſie jetzt mit ſo großer Kühnheit in dem Innern derſelben nachgewieſen wird.

Digitized by Google

Es handelt sich für uns hier selbstverständlich nicht im mindesten darum, welches die höhere Leistung in einer Kunstsphäre oder die höhere oder niedere Stufe dieser selbst sei; unsere Frage ist vielmehr die durchaus praktische: welche Leistungen und welche Kunstsphäre oder Kunstepoche die instructivere sei, um daran die betreffenden künstlicheren Productionen in ihrer einfachsten und reinsten Gestalt zu erkennen. Die Psalmdichtung und die Worte der Propheten des A. T. sind vielleicht an sich unendlich erhabenere Productionen, als die der griechischen und römischen Welt, und die deutsche Lyrik besitzt ohne Zweifel unermeßlich mehr tiefe innige Empfindung als die eines Alcaeus, eines Anacreon und einer Sappho; aber wer einen poetisch begabten und poetisch strebenden Zögling zu führen hätte, würde, glaube ich, doch nicht an der Thür der Griechen vorübergehen dürfen. Selbst die Empfindung wird bei diesen zur Anschauung und tritt in plastischer Bildung auf, von einer Ueberschwänglichkeit der Gefühle, von einem Ringen der Sprache mit diesen Gefühlen, von dem Unvermögen der Sprache, diese Gefühle in Worten zu fixiren, ist bei den Griechen und Römern eigentlich nirgend die Rede.

Die Griechen haben nun die Anfänge namentlich der Beredsamkeit gern auf die Quelle ihres ganzen eigenthümlich hellenischen Lebens, ihres Wesens und Geistes, auf Homer zurückgeleitet; noch mehr kann man von Herodot sagen, daß in ihm der Geist des Homer wieder erstanden sei; das aber ist doch sicher, daß ihr ganzes inneres Wesen bereits seine völlige Bestimmtheit erhalten hatte, als die Prosa und mit ihr die Kunst des Stiles erschien. Auch in der Beschränkung, dem Maßvollen, der Faßbarkeit des Stoffes zeigte sich dies, wobei freilich die Beschaffenheit ihrer staatlichen Verhältnisse auf das günstigste mitwirkte. Der Kreis, in dem der Grieche lebte, war doch nur ein beschränkter, wie sehr sich auch die griechische Welt durch ihre Colonieen in die Weite ausgebreitet hatte. Für den Athener gab es doch nur eigentlich nur Athen; von den Verhältnissen Thebens und Sparta's war man so wenig unterrichtet, als gehörten diese kaum mit zu Griechenland. Hiernach waren auch die Stoffe z. B. für ihre Geschichtsschreibung oder ihre Beredsamkeit verhältnißmäßig nur beschränkte, aber eben hierdurch geeignet, ganz und voll in die Seele des Darstellenden einzugehen. Wenn Herodot auch die ganze orientalische Welt in seine Geschichte mit hineinzieht, so ist er doch von irgend einer universalhistorischen Ansicht weit entfernt; seine periegetischen Partieen sind doch nur Beigaben zu dem unvollendet gebliebenen Hauptwerke,

Digitized by Google

wie die Erzählungen des Odyſſeus bei den Phaeaken Beigaben zu dem Liede von der Heimkehr und Rache des Odyſſeus. Thucydides hält ſeinen Blick ganz auf die griechiſche Welt gerichtet. Eben ſo haben die Redner der Griechen einen beſchränkten Ideenkreis; nur in ihren höchſten Erſcheinungen tragen ſie panhelleniſche Tendenzen; bei Weitem der Mehrzahl nach bewegen ſie ſich in kleinen und uns ſelbſt kleinlich erſcheinenden Stoffen. Es kommt uns oft wunderlich vor, daß man auf ſo kleine Dinge ſo viel Kunſt habe verwenden können. Etwas dem ähnliches treffen wir kaum noch einmal in Italien wider, wo die Beſchränkung des Blickes auf Italien, ja auf Florenz oder Venedig, den großen Hiſtorikern jener Zeit die Möglichkeit bietet, dieſe kleine Welt mit einer Schärfe und Wahrheit zu erfaſſen, wie wir dieſe Eigenſchaften ſonſt nur bei den Alten finden. Die florentiniſchen Geſchichten Macchiavelli's und die venetianiſchen Bembo's tragen daher ganz antiken Character, auch dem Stoffe und dem Umfange nach. Werke dieſer Art eignen ſich daher vor allem dazu, um die Kunſt der betreffenden Stilart kennen zu lernen, und ihre Geſetze zu ſtudiren.

2) werden wir dann uns an ſolche ſtiliſtiſche Formationen halten, in denen die ſtiliſtiſche Form in einer ſolchen Weiſe ausgebildet erſcheint, daß ſie mit dem Gegenſtande völlig adäquat iſt. Der Darſtellende muß, wenn er für Lernende als Lehrer dienen ſoll, nicht mehr ſtammeln, wie ein ſchwaches Kind, oder umhertappen wie ein Blinder, ſondern ſowohl der Sprache überhaupt mächtig ſein, als auch wiſſen, wie gerade dieſer Stoff ſprachlich zu geſtalten ſei.

Hierbei ſind nun gewiſſe Punkte zu beachten, welche auch für die Praxis des Stiles durchaus nicht unwichtig ſind.

Man kann ſagen, daß die Poeſie urſprünglich nur eine einige geweſen ſei, nicht in verſchiedene Dichtungsarten geſchieden, und daß aus dieſer Einheit allmählig die Epik, die Lyrik, die Dramatik und die Nebenarten der Poeſie hervorgegangen ſeien, wie der junge Baum urſprünglich ſchlank emporſchießt als ein einfaches Gewächs, und erſt ſpäter ſich in verſchiedene Zweige ſpaltet. Nachdem einmal in der Poeſie dieſe Dichtungsarten entſtanden waren, wurden ſie auch ſpäter auseinandergehalten; eine Vermiſchung derſelben war weniger leicht, da ſie durch ihre äußere Form hinreichend auseinander gehalten wurden. So iſt auch die Proſa urſprünglich nur eine geweſen, welche die verſchieden Stilarten noch in ſich beſchloſſen hielt. Aus dieſer Einheit ſind dann nach einander die einzelnen Stilarten hervorgetreten, durch einen ähnlichen Differenzirungsprozeß, wie bei der Poeſie. Allein hier

Digitized by Google

ſcheiden ſich die verſchiedenen Gattungen weniger ſcharf als bei der Poeſie. Es iſt daher auch die Gefahr näher liegend, daß jene Stilarten ſich einander nähern und mit einander verbinden, ja daß endlich am Schluſſe einer ſtiliſtiſcheu Epoche alle Stilarten wieder zu einer chaotiſchen Maſſe verſchmelzen. Die Kunſt des Stils ſinkt dann wieder zu ihren erſten Anfängen zurück, wie wohl das Alter zur Kindheit herabſinkt; jedoch zu Anfängen, aus denen ſie ſich nicht leicht wieder zu erheben und wirklich Großes zu ſchaffen vermag, wenn ſie auch, wie z. B. Lucian auf der Oberfläche herumtändelt.

Dies iſt nun das eine, was ſehr zu beachten iſt; ein zweites iſt, daß die allgemeine Gewandtheit des Stiles und die ſichere Handhabung der einzelnen Stilarten keineswegs ſo auf einander folgen, daß erſt jene erreicht ſein müſſe, ehe die zweite erfolgen könne: vielmehr entwickelt ſich jene zugleich mit, ja an den letzteren. Unſere Leiſtungen im deutſchen Stile ſind oft deshalb ſo ſehr mangelhaft, weil wir keine einzige einzelne Stilart mit Conſequenz üben, ſondern von einer Stilart zur andern hinüberſpringen. Der allgemeine Stil, oder die Fähigkeit, ſeine Gedanken klar auszudrücken, ſie folgerichtig zu entwickeln und in einer gefälligen Form darzuſtellen, iſt nicht wohl anders, als an den einzelnen Stilarten auszubilden. Wenn etwa Sexta und Quinta die Stufe des beſchreibenden Stils wären, ſo könnte in Quarta der erzählende, in Tertia der ſchilderude Stil geübt werden u. ſ. w. Hiervon haben wenige der ſtiliſtiſchen Anleitungen ein Bewußtſein oder auch nur eine Ahnung, und in den deutſchen Stilübungen wird dies Princip eben ſo wenig innegehalten. Doch ich kehre zur Theorie zurück, und wiederhole alſo, daß die facultas stili ſich mit und an den einzelnen Stilarten entwickelt habe. Die Sprache der Redner iſt eine relativ höhere Leiſtung als die der Hiſtoriker, und die Sprache Plato's erhebt ſich über beide. Wie die einzelnen Stilgattungen dann abſterben, ſtirbt auch jene allgemeine ſtiliſtiſche facultas ab. Man kann nicht ſagen, es gebe zwar keine Hiſtoriker, keine Redner und keine Philoſophen mehr, die dieſen ihren Stil zu führen vermöchten, aber es ſei eine allgemeine ſtiliſtiſche Gewandtheit und Blüthe geblieben, welche gleichſam das Gemeingut der Nation und der ſogenannten Gebildeten in ihr geblieben ſei. Dies ſind thörichte Vorſtellungen, die aller geſchichtlichen Erfahrung widerſtreiten, und denen man mit aller Energie entgegentreten ſollte.

Es iſt eigenthümlich, daß in den guten Zeiten der ſtiliſtiſchen Production die großen Meiſter des Stiles ſich im ganzen auf eine

Digitized by Google

oder doch wenige Stilarten beſchränkt haben, wenn auch Stoff, Lebensalter und dgl. verſchiedene Stile bei ihnen veranlaßt haben. Sie haben nicht nach dem Ruhm der Vielſeitigkeit geſtrebt; ſie haben durchſchnittlich ſich auf einem und demſelben ſtiliſtiſchen Gebiete gehalten. Herodot und Thucydides ſind nur Hiſtoriker, und haben nie verſucht, ihre redneriſchen Stoffe zu wirklichen Reden zu formen, wie dies Xenophon gethan hat. Die attiſchen Redner ſind nur Redner und greifen nicht in fremde Gebiete hinüber; Plato iſt nur philoſophiſcher Schriftſteller. Die Univerſalität, und mit ihr der Verfall des Stiles, beginnt mit Ariſtoteles, was hernach bei den Autoren der alexandriniſchen Zeit ſich ſteigert, ſo daß in einer Perſon der Hiſtoriker und der Redner, der Hiſtoriker und der Philoſoph ſich vereinigen. Unſer Intereſſe haftet daher bei dieſen nicht mehr am Stile, ſondern an den Perſonen der Autoren und an den Sachen, welche ſie uns bieten. Von einem Stil des Polybius wird nur der gelehrte Grammatiker reden; ſeine Perſon hat ein hohes Intereſſe für jeden Denkenden, und ſeine Sachen ſind von unſchätzbarem Werthe. Bei den Römern beſitzt allein Cicero die größte Univerſalität des Stiles; aber auch bei ihm iſt zu bedenken, daß die Mitte ſeines Lebens nur der einen Stilart geweiht war, welche ſeinem Namen Unſterblichkeit verliehen hat, und daß er nur, weil er nicht geiſtigem Müßiggang ſich hingeben, und nur weil er ſo noch dem Vaterlande nützen zu können meinte, die früh gepflegten und dann lange unterbrochenen philoſophiſchen Studien und Arbeiten wieder aufgenommen hat. Freilich mit welchem Undank hat man dies dem edlen und echt humanen, echt patriotiſchen Manne gelohnt.

Die ſtiliſtiſchen Vorbilder, zu deren Betrachtung der Lernende geführt werden ſoll, werden alſo zu ſuchen ſein unter den ſtiliſtiſchen Formationen, in denen dieſe oder jene vor Augen ſtehende beſondere Stilart in möglichſter Schärfe und Beſtimmtheit ausgebildet erſcheint, in denen alſo einerſeits am wenigſtens eine Vermengung verſchiedener Stilarten, z. B. der Proſa mit Poeſie, der Hiſtorie mit dem rhetoriſchen Stile, ſtattfindet, andererſeits alle nothwendigen Eigenſchaften welche eine Stilart aufzeigen muß, entfaltet ſind.

Ich ſage die nothwendigen Eigenſchaften: bei deren Fehlen eine Production noch nicht als eine vollendete, und die betreffende ſtiliſtiſche facultas noch nicht als eine entwickelte und völlige erſcheinen müßte. Hätten wir mehr als Fragmente von Hecataeus und Hellanicus, oder von Quadrigarius und Siſenna, ſo würden ihre Dar-

Digitized by Google

ſtellungen noch als nicht zur Reife des Stiles gelangte erſcheinen, wie wir ſagen müßten, daß in dem Stile Heerens, Ludens und anderer die Höhe des hiſtoriſchen Stiles noch nicht erreicht ſei, wie wir ſie in Herodot und Thucydides, in Salluſt und Livius, in Ranke, Sybel, Häuſſer u. a. erreicht ſehen. Es fehlen jenen Autoren noch nothwendige Eigenſchaften des hiſtoriſchen Stiles. Andererſeits aber giebt es in jeder Stilart einen Fortſchritt in der Formirung, in dem wir, ohne daß die Strenge des Stiles überſchritten ſei, eine höhere Stufe anerkennen können; Herodot iſt abſolut vollendet, und doch iſt in Thucydides eine höhere Stufe nicht zu verkennen. Eben ſo ſind Lyſias, Iſocrates und Demoſthenes jeder an ſich vollendet, und man würde unter keinen Umſtänden dem Lyſias einen Zuſatz von Iſocrates, oder beiden einen ſolchen von Demoſthenes geben dürfen, ohne ſie zu verſchlechtern und zu entſtellen: wie nun gar, wenn man Demoſthenes einen Zuſatz von Ciceroniſchem Pathos oder Ciceroniſchem Prunk geben wollte! Aus einer Combination von Schleiermacher und Ahlfeld würde doch ein ſehr wunderliches Ding von geiſtlicher Rede werden. Wenn wir nun auch bei der Betrachtung dieſe verſchiedenen Stufen vorzuſtellen haben, ſo iſt es doch nothwendig, da dieſe Betrachtung zu einem praktiſchen Zwecke, dem der Stilbildung, dienen ſoll, vor allem die einfachſte, urſprünglichſte Form einer Stilart ins Auge zu faſſen, und im Anſchluß an ſie die Uebungen vorzunehmen. Der Lernende muß vielleicht mühſam in eigener Arbeit alle die Stufen zurücklegen, durchmachen, welche der Stil ſelber hindurchgegangen iſt. Das Naturell des zu bildenden wird möglichenfalls hierbei modificirend einwirken. Im allgemeinen jedoch gilt als Regel, daß derſelbe recht lange bei den einfachſten Formationen feſtgehalten und hier zur völligen Sicherheit, zu einer relativen Vollkommenheit gebracht werde, ehe man ihm geſtatte, nach Muſtern einer höheren Stufe zu arbeiten.

Ein drittes Merkmal des einfach vollendeten iſt ferner die Objectivität des Stiles.

Eine abſolute Objectivität, bei der der Darſtellende ſich völlig paſſiv verhielte, iſt nun allerdings nicht denkbar, auch dem Begriff der Kunſt und ſpeciell des Stils völlig wiederſtreitend. Der darzuſtellende Stoff muß immer erſt durch eine Perſönlichkeit hindurchgehen, um eine Form zu erlangen. Jedes Object erſcheint nicht an ſich, ſondern ſo wie es ſich in der Seele einer menſchlichen Perſönlichkeit abſpiegelt. Allein es iſt doch ein weſentlicher Unterſchied, ob der Darſtellende die Sache, wie ſie in ſeiner Seele ſich abbildet, zur Darſtellung bringt,

oder aber die Sache zu einem Vehikel macht, um sich selbst an ihr darzustellen. Wer die Thaten Friedrichs des Großen zum Sujet hätte, könnte auch darnach streben, den Eindruck, den diese Thaten auf ihn ausüben, und die Bewegung seines eigenen Innern gegenüber diesen Thaten zu schildern, wobei die Thaten selbst nur ein Mittel zu dieser Selbstschilderung wären. In allen Stilarten kann die Darstellung sich in diesen entgegengesetzten Richtungen bewegen. In jeder Production kann sich die Darstellung mehr oder weniger von diesem subjectiven Element getränkt zeigen. Bei Herodot schmilzt dies Element auf ein Minimum zusammen; bei Thucydides tritt es, trotz der anscheinenden Objectivität, gewaltsam hervor. Wir können Thucydides wie Tacitus nicht lesen, ohne uns hinter dem gelesenen nach dem Autor umzusehen. Wir vermissen es schmerzlich, von diesen Autoren so wenig zu wissen.

Hier verhalten sich nun die Autoren zum Stoff außerordentlich verschieden. Die letzten Bücher Cäsar's erscheinen völlig objectiv, obwohl sie ganz und gar zu subjectiven Zwecken bestimmt sind; die Ereignisse verhielten sich ohne Zweifel anders, als sie dort dargestellt sind; Cäsar selbst war nicht jener ruhige und kalte, immer freundliche General, sondern eben in Gallien eine glühende, leidenschaftliche, rastlose Natur. Dieselbe Objectivität ist in Cicero's Reden. Es ist, als spiele oder tändele er mit den Mitteln seiner Kunst. Von der oft krankhaften Reizbarkeit seines Wesens ist da, wo er gegen seine gehaßtesten Feinde kämpft, wenig zu erkennen. Ebenso ist es mit Livius, der keiner stärkeren Bewegung fähig erscheint. Sallust ist dagegen ganz subjectiv: er will sich zur Schau stellen, sich von schwerem Verdachte reinigen; jedes seiner Worte ist affectirt, ist Nachahmung; in jedem Worte zeigt sich Eitelkeit und Haschen nach Effect. Tacitus hat dieses Streben nicht, obwohl auch seine Geschichte ganz subjectiv ist: wir sehen bei ihm, wie bei Thucydides, wie bei dem größten aller neueren Historiker, Niebuhr, einen großen Stoff in einer großen Seele sich abspiegeln. Man begreift es kaum, daß er und Plinius einander haben so nahe stehen können.

Es ist nun einleuchtend, daß, wenn diese überwiegend subjectiven Productionen allerdings vorzüglich geeignet sind, die Seele zu ergreifen und tief hinab zu bewegen, sie doch wenig zu stilistischen Vorbildern sich eignen. Das Nachbilden des Tacitus führt zum Latein des Lipsius oder zum Deutsch des Johannes von Müller; die Nachahmung, eine allerdings mehr als servile, führt zu Geschichtswerken,

Digitized by Google

wie es die des Procop ſind. Das Subjective iſt eben das ganz eigene und ſinguläre, das copirt ſofort mit dem Gepräge des Erkünſtelten und Unwahren uns entgegentritt. Lipſius und Johannes von Müller waren wirklich die Perſönlichkeiten, welche man aus ihrem Stile vermuthen muß. Hieraus ergiebt ſich nun für uns der Canon, daß die für uns brauchbaren Vorbilder des Stiles in möglichſter Objectivität gehalten ſein müſſen.

Alle die erwähnten Anforderungen nun befriedigt die Litteratur des Alterthums in beſonderem Grade; und ſie bietet uns überdies, was wir hinzufügen dürfen, daß jede der Stilarten die Möglichkeit darbietet, ihren Gang von ihren Anfängen an bis zu ihrem Untergange zu verfolgen, ſo daß wir ſowohl das Werden derſelben als auch ihre Abnahme beobachten können. Daß dies außerordentlich lehrreich ſei, kann Niemand bezweifeln. Wir ſehen dieſe Werke nicht als fertige vor uns ſtehen, wie etwa die Homeriſchen Gedichte, bei denen wir nur mit Hülfe einer vergleichenden Litteraturgeſchichte gewiſſe Rückſchlüſſe auf die antehomeriſche Dichtung machen können, ſondern wir können, wie bei dem Wachsthum eines Baumes oder einer Blume, die Stufen der Stilbildung verfolgen. Wir können die Qualitäten der Stilart nach einander beobachten, und uns freuen, wenn neue hervortreten, ohne daß die bereits herausgebildeten verſchwinden. Wir können eben ſo das Sinken und die Entartung der Stilarten beobachten, und dadurch für uns die wichtigſten Warnungen entnehmen. Es iſt hier nicht der Ort, dies im einzelnen auszuführen, was an einem andern Orte geſchehen ſoll. Wir haben, was dann das wichtigſte von allem iſt, die Möglichkeit, die Renaiſſance der griechiſchen Litteratur auf römiſchem Boden zu beobachten, und ſo dieſe Litteratur gleichſam in verdoppelter Geſtalt zu erblicken. Bei dem hiſtoriſchen und redneriſchen Stile bietet ſich nun hierzu die reichſte Gelegenheit; aber auch bei dem philoſophiſchen Stile ſehen wir den Gang deſſelben von Plato bis Ariſtoteles und den Nachariſtotelikern, wo dieſer Stil, namentlich bei den Epicureern, zur völligen Formloſigkeit und Rohheit verwildert, aus der ihn die Römer wieder emporgehoben haben. In dieſen Ganzen von Geſtaltungen hat nun jedes einzelne Werk, abgeſehen von dem, was es an ſich iſt, eine neue Bedeutung und gewinnt ein neues, dies hiſtoriſche Intereſſe.

Demoſthenes ſteht ſo nicht iſolirt da, ſondern es gehen ihm Generationen von Rednern voraus, auf deren Schultern er ſich nun allerdings zu einer eigenen ſingulären Größe erhebt. Wir hätten keinen Demoſthenes als Redner, wenn er nicht einen Lyſias und Iſaeus vor

ſich gehabt hätte. Als Demoſthenes und die Freiheit Athens gefallen iſt, ſinkt die Beredſamkeit jählings herab, aber wir können auch da noch erkennen, wie ſie noch immer, nachdem der Geiſt entwichen iſt, feſthält, und dieſe Formen zu erhalten ſtrebt. Auf Demoſthenes konnte doch nur der Phalerer Demetrius folgen. In Rom bietet ſich der Beredſamkeit zunächſt der größte und würdigſte Inhalt und die glänzendſte Arena dar. Die griechiſche Beredſamkeit iſt dort neu erſtanden, und nicht blos neu, ſondern auch größer und glänzender. Es iſt, als ob Rom ihre eigentliche Heimath, ihre rechte Stelle ſei. Eben daſſelbe läßt ſich an der Hiſtorie verfolgen. Wenn wir Thucydides und Demoſthenes parallel ſtellen, ſo iſt Xenophon gleichſam der Phalerer in der Hiſtorik, ſo ähnlich ſehen ſich beide. Es war die einzige Weiſe, wie man noch, ohne Thucydides nachſtreben zu wollen, Geſchichte ſchreiben konnte: Rückkehr zu Herodoteiſcher Naivität mit ſcheinbarer Herabſetzung großer Stoffe, wie ſie doch in den letzten Abſchnitten des peloponneſiſchen Krieges einander drängten; zurücktreten mit der eigenen Perſönlichkeit bis zu einem ſolchem Grade, daß er ſich ſelbſt der Autorſchaft der Anabaſis zu Gunſten eines andern entäußerte; Uebergang des hiſtoriſchen Stiles bald zu dem des hiſtoriſchen Romans, bald zu dem der Memoiren. Nach Xenophon verſetzt ſich der hiſtoriſche Stil mit rhetoriſchen Zuthaten und wird geradezu Carricatur, bis er in Rom wieder den größten Stoff findet und an ihm in großartigſter Weiſe neue Werke ſchafft. Zwiſchen der altgriechiſchen und römiſchen Hiſtorie erhebt ſich dann die große Geſtalt des Polybius. Die künſtleriſche Form iſt hin; aber an dem großen Stoffe erneut und belebt ſich der Geiſt der großen alten Meiſter. Zu dieſen alten Stilarten treten in Rom ſelbſt neue, wie der Briefſtil, den wir gleichſam wieder wie in verſchiedenen Succeſſionen durch Cicero, Seneca, Plinius, Fronto verfolgen können, wo ihm der letzte Reſt bedeutenden Inhalts entſchwindet.

Von einer ſolchen Succeſſion des Stiles iſt nun in der neueren Litteratur nirgends die Rede, nicht einmal da, wo man dieſe am eheſten erwarten dürfte, in der Poeſie. Wir finden wohl Gegenſätze, überſpringen nach einer völlig andern Seite, aber keine Weiterbildung. Ich will es kurz ſagen: die Stilbildungen liegen, auch wenn ſie zeitlich nach einander gefolgt ſind, mehr nebeneinander, als daß ſie ſich eine an die andere anſchlöſſen; Jeder, der im Stile etwas producirt, glaubt ſeine Vorgänger ignoriren zu müſſen, und ſelbſt um ſo bedeutender dazuſtehen, je mehr er ſeinen eigenen Stil ſchreibt, je originaler er in dieſer Beziehung iſt. Die philoſophiſche Sprache iſt von Kant zu einer Voll-

gitized by Google

kommenheit ausgebildet, wie sie nur von Jemand erwartet werden konnte, der die philosophischen Werke der großen Philosophen des 16. und 17. Jahrh. stets vor Augen hatte; Fichte ist auf dieser Bahn, ohne sein eigenes Wesen aufzugeben, fortgegangen; Schelling und Hegel haben diese künstlerische vorhandene Form völlig ignorirt, und gleichsam von vorne angefangen. Im redneriſchen Stile wird man das gleiche finden. Statt einer Entwickelung, welche das Erworbene festhält und an Gegebenes anknüpft und auf dieser Basis den Bau weiter führt, erblicken wir immer nur neue Zusätze, die dann von den späteren eben so liegen gelassen oder bei Seite geschoben werden, wie sie selbst von früheren keine Notiz genommen haben. Es möchte schwer halten, hier wie irgendwo Jemand zu sagen, wo er denn die Ideale seiner stilistischen Production suchen solle.

Es ergiebt sich nun aus dem bisherigen, daß, wer die einfachen Vorbilder des Stiles suchen solle, an die klassischen Werke des Alterthums zu weisen sei. In ihnen sind faßbare Stoffe, scharf ausgeprägte Formen der einzelnen Stilarten, plastische Objectivität und wirkliche Successionen des Stiles zu finden. Aus diesen klassischen Werken können die Gesetze der stilistischen Form abgeleitet, das Wesen der einzelnen Stilarten erkannt und an ihnen eine wirkliche und strenge Stilbildung vorgenommen werden.

Natürlich soll die Stilbildung nicht bei ihnen stehen bleiben. Nachdem die einfachsten und ursprünglichsten Bildungen des Stiles in die Seele aufgenommen und durch angestrengteste Uebung in ihr befestigt sind, wird der künstlerisch Bildende schon selber weiter streben, und für die eigene geistige Anschauung und für die eigenen Gedanken die ihnen entsprechende Form suchen und herausbilden. Denn

1) muß bei dem Eintritt neuer Phasen des höheren geistigen Lebens, sowie bei der Eröffnung neuer Gebiete des Wissens und der Kunst nothwendig auch der Stil in neue Phasen eintreten. Die Graecität und Latinität der alten Kirchenväter konnte nicht mehr die des Cicero oder des Aristoteles sein. Wer sich je damit beschäftigt hat, muß es bewundern, wie diese Kirchenväter die überlieferten Begriffe und Sprachformen zu Trägern ihrer Ideen gemacht, das Antike mit dem neuen Christlichen zu einem Ganzen verschmolzen haben. Man kann, abgesehen von allem theologischem Inhalt, rein von der Seite des Stiles betrachtet, weder Athanasius noch Augustin ohne Verehrung und ohne Rührung lesen.

2) Bei den Alten sind ferner ganze Gebiete des geistigen Lebens

unausgebildet geblieben. So ist das eigentlich religiöse Leben bei ihnen ganz unentwickelt, während sie für alles Ethische die feinste Auffassung gehabt haben. Eben so ist ihnen die Natur von seiten ihrer das Gemüth ergreifenden Gestaltung völlig stumm; sie haben die äußerliche Gestalt ihrer Bildungen äußerst scharf und klar aufgefaßt; für das Seelenhafte in der Natur haben sie kein Gefühl und keinen Ausdruck. Für Göthe's „Füllest wieder Busch und Thal" hätten sie kein Verständniß gehabt. Es ist nicht nöthig, dies weiter zu verfolgen, um so weniger, da hierüber schon oben das wesentliche gesagt ist.

3) Ueberhaupt ist der moderne Geist eben der moderne und nicht der antike. Unsere Welt ist größer, unser Blick weiter geworden; was will die Universalität eines Polybius gegen die Aufgaben der jetzigen Historik, was die auf kleinstaatliche Varietäten der Verfassung basirte Politik des Aristoteles etwa gegen Dahlmann sagen! Es wäre verkehrt, jetzt mit den Ideen eines Polybius oder Aristoteles operiren zu wollen, gerade eben so verkehrt, als für einen Feldherrn sich auf die Kriegs-Schriftsteller der Griechen und Römer zu stützen. So ist es überall, in der Wissenschaft, in der Kunst, in der Poesie, wohin wir blicken. Die Welt ist größer und weiter geworden.

Aber sie hat auch an innerer Vertiefung gewonnen. Die antike Welt ist überhaupt mehr eine objective; auch der antike Stil ist das. Eine Rede des Isocrates ist völlig einem Tempelbau im ionischen oder korinthischen Stile, eine Rede des Cicero völlig einem Palastbau im Renaissance-Stil vergleichbar. Die moderne Anschauung und Darstellung ist in einem Grade subjectiv, wie es die alte Litteratur und Kunst im großen und ganzen nicht oder doch nur sporadisch aufzuweisen hat. Erst in der Kaiserzeit war die Geschichte eines Tacitus möglich. Wir sollen daher, wenn wir uns noch so sehr die einfachen Formen der antiken Kunst des Stils in die Seele einzuprägen haben, darum noch nicht schreiben wie Cicero oder Livius; aber die Grundform des Antiken muß doch auch in den Weiterbildungen zu erkennen sein, wie durch die kunstvolle Gewandung der Niobe der herrliche Körper hindurchleuchtet. Der objective, plastische, architektonische Stil der Alten ist darum nicht bei Seite geschoben, wenn der moderne Stil eine subjective malerische Färbung erhält; er soll vielmehr in unsern Bildungen sich erhalten, fortleben und fortwirken. Wie dies nun möglich ist, lehren uns die Werke unserer großen Meister. In Schleiermacher kehrt überall Plato wieder; in Lessing wirken Plautus und Aristoteles fort; wenn ich Karl Ritter lese, höre ich den von ihm so hoch geliebten Strabo. Und

Digitized by Google

umgekehrt, wer sieht nicht, wie ausgezeichnetsten Männern z. B. Schlosser der Geist und die Zucht des Antiken völlig abgeht. Unsere Historiker und unsere Redner sollten, wie unsere jungen Philosophen sich mehr an das Antike halten, um in ihrer Sprache klarer, anschaulicher, schärfer zu werden. Der Kenner wird es jedem Werke, bei dem der Stil in Betracht kommt, sofort ansehen, ob der Verfasser einst seine Studien an den Werken der Griechen und Römer gemacht und in den Geist des Antiken eingeweiht ist.

Aus diesen Vorbildern und Urbildern werden wir nun 1) die Exempla stili entnehmen, welche wir 2) durch Imitation nachbilden sollen, um so 3) zum freien Stile zu gelangen, zu der ars stili im eigentlichen Sinne.

II. Sprechsaal.

Schlechte Bücher.

Ein mir heut vor Augen gekommenes ziemlich umfangreiches Werk:

> Aus dem Leben eines Deutschen Kaisers. Der Jugend erzählt von Ernst Hellmuth. Mit 80 Illustrationen von Barritius, Laufberger, Meixner, Svoboda. Berlin, Schneider & Comp., Wien, Prandel & Ewald, Hamburg, J. P. H. F. Richter,

einem Quartaner der hiesigen Real-Schule von seinem Vater geschenkt, ist die Veranlassung dieses Schreibens. Die flüchtige Durchblätterung dieses Machwerkes, „der Jugend" bestimmt, erregt in mir den Gedanken, ob es sich nicht empfehlen dürfte,

> in dem Pädagogischen Archiv eine Rubrik: „Schlechte Bücher" einzurichten, wo dergleichen Bücher eine kurze, gerechte Würdigung fänden.*)

Einmal für die Vermehrung der Schülerlesebibliotheken, andererseits aber für die häufig von Eltern begehrte Auskunft, welche Bücher sie ihren Kindern wohl schenken sollen, erscheint es in meinen Augen von großem Vortheil, wenn man Erfahrungen auf diesem Gebiete in Ihrem Journale niederlegt, und dadurch die theure Zeit seiner Collegen sparen hilft.

---

*) Soll geschehen, sobald allen guten Büchern in d. Bl. ihr Recht widerfahren ist. Langbein.

Gestatten Sie mir, hochgeehrter Herr, zur Begründung meiner Beurtheilung des oben genannten Werkes eine Blumenlese aus demselben hier anzufügen, wie ich sie mir bei einer einstündigen Lectüre desselben ausgezeichnet habe.

p. 20. — war ein Kavalleriegeneral, vor dem Panduren und Kroaten, deren Ban er war, teufelsmäßigen Respect hatten; denn er fluchte und wetterte im Kugelregen, — — da war Keiner, dem nicht das Herz warm wurde und der vor dem Retiriren, dem verfluchten Reißausnehmen, nicht sicher war.

p. 36. Und doch war die Gestalt der Prinzessin, bei aller Zartheit, üppig und der Jungfrau von neunzehn Jahren entsprechend; ein schöner, weißer Busen trug den schlanken, mit einem, über eine Fräse von Spitzen gelegten Goldschmuck umschlungenen Hals; unter einem leichten Ueberwurf verbargen sich die runden Schultern und die entblößten Arme.

p. 77. Da war endlich Preußen, ein zwar kleiner, aber kriegstüchtiger Staat mit einem König an der Spitze, der teufelsmäßig dreinschlagen konnte. Zum Glück war der alte Fritze nach dem Ende des siebenjährigen Krieges sehr mürrisch, knurrig und thatenscheu geworden; — — fing jetzt wieder ein Krieg an, so konnte er einpacken. —

p. 82. Die Kerls mußten exercieren, daß die Zöpfe schlapp wurden; aber es kam auch ein ganz anderer Charakter hinein und heilige Kreuz-Donnerwetter, ... schufen in kurzer Zeit ein Musterregiment. —

p. 90. Statt Panduren bekam er hier Kroaten, diese Satanskerls, mit denen kein Teufel auskommen konnte. — — Bei Roßbach dachte er so recht den Fritz auszuschmieren; aber der fuhr wie ein leibhaftiger Satan unter die Reichsarmee. — —

p. 150. Catharina wurde nach Peterhof verbannt; da hielt sie sich ihre Günstlinge, las zotentriefende Bücher, bestellte sich handfeste Russen, die ihrer Sinnlichkeit Genüge thun konnten; — — auch verstand sie das Geschäft, denn sie war eine Natur von vielseitigster Genialität, die zwischen gemeinster Wollust . . . . immer wieder hervorzubrechen wußte — — und aus der Eremitage hervor, noch glühend von messalinischen Orgien, von den Liebkosungen eines St. L. oder eines O. oder P., ergingen Befehle. — — Sie ließ, während sie — — sich an den Anblick nackter Frauengestalten weidete, welche von feisten Grenadieren mit Ruthen gepeitscht wurden, — —

p. 190. so sollte ein Jeder, sei's Männlein oder Weiblein, des Hintern zartes Leder gegerbt bekommen. —

Digitized by Google

p. 292. Sogar in seinen Sünden war er reiner Geschäftsmann; seine Liebschaften dauerten nur eine Stunde und kosteten ihm das Stück immer nur einen Louisdor, selten mehr. Er hatte die Liebe sehr gern, — —. So wechselte er oft und ohne jede Wahl, so daß seine Gesundheit darunter bedeutend litt.

Dieses Wachtstuben- und Bordell-Parfüm durchduftet das ganze Machwerk, welches ich, wie ich wohl kaum hinzuzufügen brauche, seinem Besitzer nicht mehr zurückgebe.

Ein Wort zur Realschulfrage.

Ohne Zweifel nimmt unter den vielen „Fragen," an deren Lösung unsere Zeit arbeitet, einen für das gesammte Volkswohl sehr bedeutenden Platz die Schulfrage ein, und so ist es angemessen, daß Freunde und Kenner des Schulwesens je nach ihren Kräften an dieser Arbeit sich betheiligen, mögen sie nun im Stande sein, selbst Aufklärung zu schaffen, oder mag es ihnen nur gelingen, Anstoß zu weiterer Forschung zu geben. Deshalb sei es mir vergönnt, hier auf einen hervortretenden Theil der allgemeinen Schulfrage von Neuem die Aufmerksamkeit zu lenken, auf die Realschulfrage.

Auch der Gymnasiallehrer, wenn er nicht einseitig sein Fach betreibt, sondern sich einen freien Blick für die Erziehung des Volkes im Allgemeinen und für das Gesammtwohl des Vaterlandes bewahrt, hat an dieser Frage ein wesentliches Interesse, und so mag es auch dem scheinbar Fremden gewährt werden, von der Realschule und für dieselbe zu sprechen.

Freilich ein Loblied auf die Gewährung gewisser Berechtigungen beim Studium für Realschul-Abiturienten kann ich nicht singen: es müßte mich denn die Erfahrung eines Besseren belehren. Aber darüber will ich meine Freude laut werden lassen, daß bei der Gründung einer zweiten Realschule in einer so wichtigen Stadt wie Stettin Parallelklassen ohne Latein in Aussicht genommen sind. Ist das doch eben eine höhere Bürgerschule ohne Latein, wie sie für so Viele völlig ausreicht, welche jetzt um der Militärzeugnisse willen auf den höheren Schulen mit vornehmem fremdländischen Namen sitzen und hier nicht selten dem Ganzen schaden, ohne selbst erheblichen Nutzen für ihre innere Bildung zu gewinnen, wie auch ich davon früher in diesen Blättern (Jahrg. IX., S. 707, f. X., S. 280 ff.) gesprochen habe.

Möchten die höheren Bürgerschulen sich nur recht vermehren und eine große Anzahl von Schülern zu einem wahrhaften Abschluß der Bildung bringen, denen auf unseren höheren Schulen, wenn sie dieselben nur bis höchstens Unter-Secunda besuchen, das Beste dieser Anstalten nicht zu Theil werden kann! Wenn die Frequenz der Realschulen erster Ordnung darüber abnähme, wäre das ein Schade? Ja wenn schließlich deren Existenz vielfach oder ganz in Frage gestellt würde, wäre das so schlimm? Oder könnte wirklich von diesen Lehranstalten der Wettkampf mit dem Gymnasium aufgenommen werden?

„Der alte, verstockte Hochmuth des auf seine todten Sprachen eingebildeten Gymnasiallehrers!" so ruft's da und dort. Immerhin. Ich befinde mich in guter Gesellschaft, die vielleicht ein wenig mehr Vertrauen erweckt, da sie auch in der Realschule aus- und eingeht. Mein Begleiter, um dessentwillen Du von meiner geringen Person füglich ganz hinwegsehen magst, lieber Leser, ist der Director des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums I. Ordnung zu Köln, Dr. Oskar Jäger. Der bringt uns Allen mit einander in einer eben bei Kunze's Nachfolger in Mainz erscheinenden frischen und anregenden Broschüre vortreffliche Gedanken zur Realschulfrage, die an die oben berührten sich leicht anknüpfen.

„Gymnasium und Realschule I. Ordnung" heißt die Abhandlung, welche ihrem Namen entsprechend einen Vergleich beider Schulen anstellt und sich dabei auf die eigene Erfahrung zu stützen vermag. Dabei wird vor Allem im ersten Haupttheile die Frage aufgeworfen, ob die Realschule I. Ordnung, wie sie gegenwärtig beschaffen ist, geeignet sei, zu Universitätsstudien vorzubereiten. „Schon entschieden; Realstudenten können bereits die Akademien besuchen." Aber wie können sie es? Von Ausnahmefällen sehen wir ab, denn Außerordentliches entzieht sich der Berechnung. Aber dürfen wir von vornherein nun annehmen, daß jene Realstudenten mit dem gleichen Erfolge wie die, welche das Gymnasium durchgemacht haben, die Universitätsstudien treiben? Die Behörde scheint darüber ihre Zweifel zu hegen. Nicht nur, daß sie bloß zu einzelnen Zweigen des akademischen Studiums Realschul-Abiturienten zuläßt; spricht sie doch gerade von einem Vorzuge tieferer Sprachbildung bei denen, die vom Gymnasium kommen, und macht das für die spätere Anstellung geltend. Worin liegt die tiefere Sprachbildung? Worin hat das Gymnasium seine unbestrittene Ueberlegenheit, selbst wenn eine Realschule mehr Kenntnisse gewähren sollte? „Das Gymnasium lehrt **studiren**" antwortet Dr. Jäger und trifft damit den Nagel auf den Kopf. Nur

Digitized by Google

hier wird wahrhaft auf die geschichtliche Grundlage unserer Bildung zurückgegangen, nur hier ist ein wahres „Centrum des Unterrichts“ vorhanden in den classischen Sprachen. Ein solcher Mittelpunkt fehlt der Realschule, wie sie jetzt als Nebenbuhler des Gymnasiums auftritt. Die Mathematik, so unschätzbar sie ist, kann dazu wegen ihrer Einseitigkeit nicht dienen, und die Naturwissenschaften vermögen Knaben und eben erwachsende Jünglinge zum productiven Denken nicht anzuleiten, ganz ähnlich, wie das bei der Geschichte der Fall sein muß.

„Aber die neueren Sprachen, die man für's Leben brauchen kann, sind ja mehr werth als der alte Zopf der todten Sprachen.“

„Es giebt auch neue Zöpfe, welche um kein Haar weniger dick und unkleidsam sind als die alten,“ antwortet unser Jäger mit Recht. Solch neuer Zopf wäre es, eine über das Maaß der jetzigen Gymnasial-Forderungen hinausgehende Kenntniß der neueren Sprachen vor dem akademischen Studium der „intensiven und selbsterarbeiteten Kenntniß der alten Sprachen und der alten Kulturwelt“ gleichzustellen. Le latin soutient les racines et par conséquent la raison du français, ce qui fait que, sans son secours, un enseignement supérieur de notre langue est à peu près impossible. „Aber die Realschule I. Ordnung lehrt ja auch Latein?“ Wie viel denn? Wenn wir Realschüler im Gymnasium beobachten, so werden wir Jäger schwerlich Unrecht geben, daß er behauptet: die Leistungen eines Realabiturienten in Latein übersteigen die eines guten Gymnasial-Tertianers nicht und können es nicht. Und was ist das Latein ohne das Griechische? fügen wir hinzu. Cicero's Mahnung, stets die Uebung in „beiden Sprachen“ zu verbinden, gilt für immer. Diese Sprachen aber eignen sich zur Erweckung wissenschaftlichen Sinnes so unvergleichlich, „weil sie in jedem Worte zugleich Geschichte sind.“ Wie wichtig für Philosophie, d. h. doch für das Forschen nach den Gründen, für wissenschaftliche Thätigkeit sie sind, das hat ja auch der große Philosoph Hegel in einer trefflichen Gymnasial-Rede dargelegt, dessen Andenken wir um so lieber hier erneuern, als der Kriegssturm des vorigen Jahres das Jubiläum seiner Geburt gleichsam verweht hat. Die alten Sprachen nöthigen zu einer Denkarbeit, von der bei den neueren auch entfernt nicht die Rede sein kann, da ja das Schwierigste an ihnen in der That unreifen jungen Menschen noch zu fern liegt, um es ihnen vorführen zu mögen.

Und wie stehts nun mit den Leistungen der beiden Schulen in den einzelnen Fächern? In Geschichte und Mathematik hat die Realschule

gitized by Google

nach genauer fünfjähriger Beobachtung des Directors Jäger ohne Frage Vorzüge aufzuweisen, vollends im französischen Ausdruck, wogegen das Verständniß französischer Schriftsteller bei Gymnasial-Primanern erheblich größer ist. Aber die Hauptsache sei ja das Deutsche, der Maßstab für die Gesammtbildung. Stehen hier nicht die Realschüler den Gymnasiasten gleich, so daß die Forderung eines deutschen Aufsatzes für Realabiturienten, welche auch das Gymnasial-Abiturienten-Examen zu bestehen wünschen, in der That ganz unnöthig wäre?

Hören wir Jäger. „Rücksichtlich des Verständnisses deutscher Classiker und rücksichtlich des deutschen Aufsatzes ist mir nicht zweifelhaft, daß die Leistungen der Realprimaner um eine ganze Klassenlänge hinter denen der Gymnasialprimaner zurückstehen."

Sollte es demnach wirklich wohlgethan sein, die einheitliche Bildungsgrundlage unserer Hochschulen zu zerstören? Damit wird „Realschule und Universität zugleich verpfuscht." Soweit der erste Theil von Jägers Broschüre.

Aber, fährt der zweite Theil fort, „ein Anderes ist die Realschule an sich, und ein Anderes die gegenwärtige Realschule I. Ordnung in Preußen." Die letztere aufheben will auch Jäger nicht; doch „die einzige Folge der Einräumung der akademischen Rechte wird die Sprengung der **gegenwärtigen** Realschule I. Ordnung sein," die nothgedrungen ihre Anforderungen steigern und dem Latein größeren Raum wird gewähren müssen. Ein Bedürfniß einer wesentlich anderen Vorbereitung für die Universität als der gymnasialen ist aber nicht vorhanden, und noch immer stellen die Gymnasien für die praktischen Berufe, insbesondere den kaufmännischen, ein erheblich größeres Contingent als die Realschulen I. Ordnung." Ja für den höheren Kaufmannsstand wird der Schüler oberer Gymnasialklassen vorgezogen. Ist denn nun für die leitenden Gesellschaftsklassen die jetzt vorhandene schroffe Zweiheit der höheren Lehranstalten wünschenswerth?

Hier treten nun beachtenswerthe Vorschläge bei unserm umsichtigen Führer hervor. In Sexta und Quinta fordert er volle Gemeinsamkeit, wie das z. B. in unserer Provinz bei Gründung der Realklassen in Greifswald eingerichtet ist, und zwar nach dem einfacheren, gymnasialen Lehrplan: die Eltern haben dann länger Zeit zur Entscheidung. Von Quarta an mögen Parallelklassen angefügt werden, welche statt des Griechischen den Naturwissenschaften, dem Zeichnen, dem praktischen Rechnen und den neueren Sprachen dienen, in allen übrigen Lectionen

gitized by Google

aber den Gymnaſiallehrplan behalten und ſich in demſelben nur dann völlig ſondern, wenn die Menge der Schüler es fordert. So bleibt die Bildung der höheren Kreiſe einheitlicher, ſo erhält der realiſtiſche Bildungsweg im Lateiniſchen einen kräftigen Mittelpunkt; Uebergänge werden leichter, Geld und Lehrkräfte geſpart; minder begabte Schüler endlich, deren es doch genug giebt, hätten ſo einen etwas leichteren Bildungsweg. Künftige Studenten würden nicht ſo natürlich in dieſe Realklaſſen eintreten, aber beſſer vorbereitet für die Univerſität wären ſie auch ſo als die jetzigen Schüler der Realſchulen I. Ordnung, die wohl ausnahmsweiſe, aber eben nur ausnahmsweiſe zu Facultätsſtudien tüchtig ſein dürften.

So Herr Dr. Jäger, deſſen Entwickelungen wir im Weſentlichen gefolgt ſind, und die wir um ſo gründlicher zu prüfen und in ihrer friſchen Darſtellung ſelbſt zu leſen bitten, als hier nicht etwa für ſofortige Aufhebung des gegenwärtigen Zuſtandes agitirt, ſondern lediglich die Einrichtung jener „Parallelklaſſen“ befürwortet wird, wo ein Curatorium ſie wünſche. Uebrigens hofft der Ref., daß dann der heilende Einfluß der Zeit das Seine zur Verſöhnung der jetzt im Streite liegenden Gegenſätze thun werde, zumal die Neugeſtaltung der Gewerbeſchule ebenfalls den Beſuch der ſchon verhältnißmäßig kleinen Oberklaſſen der Realſchulen ſchädigen würde. „Die Realſchule I. Ordnung allerdings wird bei dieſer Entwickelung vielleicht verſchwinden: aber die Realſchule ſelbſt wird darin nicht untergehen. Sie wird ihre urſprüngliche große und edle Aufgabe als Bildungsſtätte des deutſchen Bürgerthums mit neuer Kraft aufnehmen, und ſie wird zugleich die Miſſion erfüllt haben, die Gymnaſien zur Pflege eines gediegenen realiſtiſchen Unterrichts auf ihrer unzerſtörbaren und bewährten hiſtoriſch-philologiſchen Grundlage zu nöthigen.“

Πάντα δοκιμεῖτε καὶ τὸ καλὸν κατέχετε.

Stettin, den 3. Februar 1871. Dr. A. Kolbe.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

Griechiſche Schulgrammatik für alle Klaſſen, auch zum Selbſtunterricht, von Dr. B. Suhle. Erſter Theil: Formenlehre. Leipzig, Hahn'ſche Verlagsbuchhandlung 1870. gr. 8. VIII. und 53 S. 10 Sgr.

Selten iſt uns eine ſo durchdachte, Wort für Wort für die Schule berechnete Arbeit vorgekommen, wie vorliegende. Ne quid nimis! hat

der Verf. mit Recht für Lehrer und Schüler als Motto vorangestellt, und selbst auf's gewissenhafteste innegehalten. Wegen der Schärfe und Klarheit des Ausdrucks, der geschickten Anordnung der Regeln empfehlen wir jedem Lehrer des Griechischen, von dem kleinen Büchlein Kenntniß zu nehmen. Ferner finden wir in demselben auf das geschickteste die Ergebnisse der sprachvergleichenden Forschung benutzt und mit dem Alten, dem Hergebrachten verknüpft, so daß auch wohl ein Gegner der Linguistik sich mit dem Büchlein leicht befreunden dürfte. Die Auseinandersetzungen über tempora secunda, Bindevokal, Formen wie τελέσαι sind höchst einfach und klar; ebenso die Erklärung über die Dehnung der Vokale; nicht übereinstimmen können wie jedoch mit dem, was sich S. 3 über die sogenannte epische Zerdehnung bemerkt findet. Wiewohl gerade in letzter Zeit gar Vieles darüber geschrieben ist, haben wir doch noch nirgends eine ganz befriedigende Erklärung gefunden. Wiewohl wir die Formenlehre für alle Klassen wirklich ausreichend erachten, vermissen wir doch eine Zusammenstellung der dialektischen, besonders der Homerischen Sprache, welche sich sehr leicht auf einigen Blättern hätte geben lassen.

Vollständiges Wörterbuch zu Xenophon's Memorabilien. Zweite verb. Aufl. von Prof. Dr. G. A. Koch. Leipzig, Hahn'sche Verlagsh. 1870. gr. 8. IV. u. 113 S. 12 Sgr.

Vollständiges Wörterbuch zu den Gedichten des P. Vergilius Maro. Vierte Aufl. in neuer Bearbeitung von Prof. Dr. G. A. Koch. Hannover, Hahn'sche Hofb. 1870. gr. 8. VI. u. 505 S. 1 Thlr.

Herr Prof. Dr. G. A. Koch hat in neuester Zeit in sehr dankenswerther Weise seine Muße Arbeiten auf dem Gebiete der Lexikographie gewidmet. Denn wiewohl die Frage, ob der Gebrauch von Specialwörterbüchern der Schule Nutzen oder Schaden bringt, schwerlich je endgültig entschieden werden wird, so läßt sich doch nicht leugnen, daß Wörterbücher für einen einzelnen Schriftsteller oder eine einzelne Schrift die Lexikographie meist mehr fördern als größere umfassende lexikalische Arbeiten. Dies läßt sich mit vollem Rechte sagen von dem Wörterbuche zum Vergil, welches sich aber auch einer dreimaligen Neubearbeitung erfreut hat. Wir finden jetzt darin die Resultate der neuesten Forschungen auf dem Gebiete der vergilianischen Kritik und Erklärung, auch die in Programmen, Monographien und Zeitschriften zerstreuten, ziemlich vollständig zusammengestellt; ebenso sind die sachlichen Artikel für den

Schüler recht zweckmäßig angelegt. Ein Hauptvorzug der Arbeit liegt aber in der Berücksichtigung der neuern Untersuchungen über Etymologie und Wortbildung. Diese sind bisher in den größeren lateinischen Wörterbüchern namentlich dem Griechischen gegenüber sehr vernachlässigt gewesen; hier ist aber am leichtesten ein Fortschritt zu erwarten, wenn erst die Arbeiten auf einem engeren Felde vorangegangen sind.

Weniger gelungen ist das Wörterbuch zu Xenophon's Memorabilien, welchem eine ältere Arbeit von Crusius zu Grunde liegt. Gerade der Umstand, daß dem Herausgeber eine fremde weit hinter unserer Zeit zurückgebliebene Arbeit vorlag, scheint dem Buche zum Nachtheile gereicht zu haben. So vermissen wir in den längern Artikeln — sehr umfangreich sind bei der kleinen Schrift natürlich auch diese nicht — Uebersichtlichkeit und Klarheit der Anordnung. Unter *αἱρέω* z. B. steht voran „*τινὰ παρανομίας* überführe", welche Bedeutung erst später anzuführen war; unter „b) übtr. erlange, gewinne" stehen hinter Pass. Citate, welche die Uebersetzung „wähle" verlangen, wie auch S. 39 unter *ἐπιμελέομαι* in der Mitte *αἱρεθῆναι* richtig wiedergegeben wird; hier hätten also diese Formen als Pass. zu „2) Med. wähle" aufgeführt werden müssen. In der dritten Zeile dieses Artikels ist 3, 11, 11 zu lesen. Sonst ist das Buch recht fleißig gearbeitet, und wohl zu empfehlen. Welchen Zweck jedoch der kleine Satz z. B. unter *βιάζω*, *οἶδα* und anderwärts hat, ist nicht recht ersichtlich; an Papier wird dadurch nicht gespart, und um die Worte hervor- oder zurücktreten zu lassen, dazu scheint die Anwendung solcher Typen auch nicht recht geeignet.

Vollständiges Wörterbuch zu den Verwandlungen des Publius Ovidius Naso. Von Dr. Otto Eichert. Fünfte revidirte Aufl. Hannover, 1870. Hahn'sche Hofb. gr. 8. IV. u. 295 S. 24 Sgr.

Vollständiges Wörterbuch zu dem Geschichtswerke des Quintus Curtius Rufus. Von Dr. Otto Eichert. Hannover, 1870. Hahn'sche Hofb. gr. 8. III. und 247 S. 21 Sgr.

Die erstere Arbeit ist schon seit 1855 bekannt und weit verbreitet, die zweite eine dankenswerthe Bereicherung der Lexikographie, nur ist es sehr zu bedauern, daß die neueste Recension von E. Hedicke noch gar nicht darin berücksichtigt ist, trotzdem daß dieselbe schon seit 1867 vorliegt. Der Verf. bringt auch hier neben dem Lexikalischen eine Menge Brauchbares für die sachliche Erklärung, für Grammatik und Stilistik

des betreffenden Schriftstellers zusammen. Jedoch können wir hier eine Bemerkung nicht unterdrücken: alle diese Arbeiten sind unvollständig. Eine vollkommene Vollständigkeit ist freilich auf lexikalischem Gebiete schwer zu erzielen, aber in einzelnen Sachen z. B. Verbalformen, Verbalconstructionen und andern ließe sich doch namentlich bei mehren auf einander folgenden Auflagen eine theilweise Vollständigkeit nach und nach herstellen, und so wirklich recht brauchbare und nöthige Beiträge zu Lexikographie liefern.

Uebungsstücke zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Lateinische für Unter-Secunda bearbeitet von C. Menzel. Hannover. Hahn'sche Hofb. 1870. 8. IV. u. 88 S.

An gutem, recht brauchbaren Material zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische giebt es gerade keinen Ueberfluß und es ist jeder Beitrag dazu dankbarst entgegen zu nehmen. Das vorliegende Büchlein ist aus der Praxis selbst hervorgegangen. und deshalb um so mehr beachtenswerth. Die Stücke bringen alle eine große Menge grammatischer Regeln zur Anwendung und sind daher für Wiederholungen sehr empfehlenswerth. Schön und elegant wird das Latein jedoch nicht; auch das Deutsche ist meist eigenthümlicher Art, und die Stoffe sind oft sehr unbedeutend; man lese und übersetze z. B. S. 13. 14. 15. Allein zu gebrauchen ist daher das Buch wohl nicht, schon seines geringen Umfanges wegen, aber neben einem andern oder zu Extemporalien wird es recht gute Dienste thun.

Berlin, den 9. Januar 1871. Dr. H. Ebeling.

W. Bauer, Uebungsbuch zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Griechische. II. Theil, Syntax. 2. verbesserte Aufl. Bamberg, Buchner 1871. IV. und 220 S. 8.

Unter der großen Zahl ähnlicher Hülfsbücher nimmt das vorliegende eine der ersten Stellen ein. Schon bei der Besprechung des 1. Theils dieser ausgezeichneten Arbeit (im 12. Bande der gegenwärtigen Zeitschrift S. 40 ff.) hat Ref. den hohen Werth hervorgehoben, der ihr in methodischer Hinsicht zugeschrieben werden muß. An diesem Werthe participirt der nun ebenfalls in 2. Auflage erschienene 2. Theil, der ein reiches Material zur Einübung der Syntax enthält, im vollsten Maaße.

gitized by Google

Bezeichnete Ref. als das Charakteristische der Methode des Vf.'s die einsichtige, bei allem Festhalten eines planmäßigen Fortschreitens am Faden der Grammatik im Auge gehaltene Vermeidung einer den Inhalt des Uebersetzungsmaterials unnatürlich beengenden und Schüler wie Lehrer beim griechischen Unterricht, dem schon ein gut Stück des lateinischen vorausgeht, zwecklos ermüdenden Pedanterei im peinlichen, bis in die unwesentlichsten Kleinigkeiten verfolgten Festhalten der Reihenfolge der Paragraphen der Grammatik (hier im Besondern der Kurz-Englmann'schen), und einer gesuchten, unnatürlich gleichmäßigen Umfänglichkeit der Uebungsbeispiele für dieselben, mußte er vielmehr für den ersten Theil des Bauer'schen Buches es als durchaus sachgemäß hervorheben, daß der Vrf. von vorn herein die Kenntniß des Indic. Präs. von *εἰμί*, sowie des Indic. Präs. des Verb. baryt. in einem Dutzend Formen voraussetzt und dann in musterhafter Kürze Unentbehrliches von syntaktischem Material (über Artikel- und Präpositionengebrauch, den Genit. comparationis, den Coniunct. adhortat. u. s. w.) schon den zur Einübung der Formenlehre bestimmten Abschnitten vorausschickt: so bewährt sich dieselbe Umsicht auch in dem gegenwärtig vorliegenden Theile. Der Lehre vom Artikel, von der Congruenz der Satztheile, den Casus u. s. w. gehen Vorübungen voraus, denen in knapper, vortrefflicher Fassung Bemerkungen über den Aorist als erzählendes Tempus, seine Anwendung für das deutsche Plusquampf. in temporalen und causalen Nebensätzen, über den Gebrauch des Optativus als Potentialis und Conditionalis, den Infinitiv hinter Verb. dicendi, putandi, voluntatis (im weitesten Sinne des Worts), des Particips oder eines Satzes mit *ὅτι* hinter Verb. der Wahrnehmung, die gewöhnlichste Construction der Verba timendi, die Uebersetzung von „daß" im Folgesatze, die Bildung des indirecten Fragesatzes zur Seite stehen. Dazu kommt ein zweiter Punkt, der für den vorliegenden 2. Theil von besonderer Wichtigkeit ist. Es ist die volle Adäquation des, übrigens durchweg reinen und edeln deutschen Ausdrucks mit dem untergelegten, oder wegen öfterer Wiederkehr im angehängten Wörterverzeichnisse aufgeführten griechischen. Ref. kann es nicht billigen, wenn in andern Uebersetzungsbüchern *πολυπραγμοσύνη* dem deutschen „Wühlerei", *τόλμα* der „Frechheit", *παρασκευή* dem Ausdruck „Kraftaufwand" entsprechen soll, oder „Leben fristen" mit *σώζειν* übersetzt wird u. dgl. m. Daß dies dem sicheren und festen Erlernen der Wortbedeutung förderlich ist, worauf es gerade im griechischen Unterricht so sehr ankommt, wird wenigstens nicht behauptet werden können, und zu einer Anleitung zu u n g e f ä h r e r

Digitized by Goog

Uebertragung deutscher Ausdrücke in das Griechische hat die Schule vollends im griechischen Unterricht, meint Ref., noch weniger Anlaß als im lateinischen. — Die Beispiele zur Casuslehre hat der Vrf. (nach der jetzt ziemlich allgemeinen adoptirten Weise) so eingerichtet, daß über die einzelnen Paragraphen der Grammatik eine Reihe specieller, dann aber am Schlusse gemischte Uebungsbeispiele folgen, so daß man letztere zur Wiederholung benutzen kann. Die Syntaxis verbi hat er etwas kürzer behandelt, nachdem durch die Vorübungen und die vorangegangenen Uebersetzungsbeispiele das Allgemeine daraus bereits gewonnen sein kann. Den Schluß machen zusammenhängende Uebungen zur ganzen Syntax. Uebrigens bemerkt Ref., daß die Sätze und Aufgaben sämmtlich griechischen Schriftstellern entnommen und, dem Bedürfniß der Schüler entsprechend, selbstständig bearbeitet sind.

Das Buch, an welches sich, wenn man will, als dritter Theil die schon 1859 erschienenen „Aufgaben zu griechischen Stilübungen für die oberen Gymnasialklassen" desselben Vf.'s anschließen, eignet sich nicht bloß zu häuslichen Exercitien für unsere Ober-Tertia und Secunda, sondern auch in seinen leichteren Theilen zum mündlichen Extemporiren, wobei die untergelegten reichlichen Vocabeln von wesentlichem Nutzen sind, in einem so vorzüglichen Maaße, daß Ref. nicht umhin kann, die Fachlehrer des Griechischen auf eine nähere Kenntnißnahme von dieser Leistung des als Schulmann so ausgezeichneten, nicht bloß in Bayern, sondern auch bereits im übrigen Deutschland anerkannten Schulmannes aufmerksam zu machen. Vom ersten Theile (zur Formenlehre) ist übrigens so eben (1871) die dritte Auflage erschienen, die sich mit Recht eine berichtigte nennt. Sie ist, ohne wesentliche Aenderungen im Ganzen zu erfahren, mit größter Sorgfalt im Einzelnen revidirt.

Marienwerder. C. Kühnast.

Deutsche Schulgrammatik. Mit Berücksichtigung des Mittelhochdeutschen und mit Einschluß der deutschen Verslehre. Von Theodor Vernaleken. Wien, 1867. Wilhelm Braumüller, k. k. Hof- und Universitätsbuchhändler. XII. u. 328. 8°

In Folge des Lectionsplanes für die Gymnasien des preußischen Staates, der im Jahre 1856 in Kraft getreten, ist im Zusammenhange mit der Beschränkung der für den Unterricht in der deutschen Sprache ausgesetzten Zahl der Stunden auch der Gebrauch einer besonderen Schulgrammatik ausgeschlossen worden. Eine spätere Ministerial-Verordnung hat für die beiden oberen Klassen die Lectüre des Nibelun-

Digitized by Google

genliedes in der Ursprache vorgeschrieben und mithin das Mittelhochdeutsche in den Kreis des Unterrichtsplanes hineingezogen, wenn auch eine umfassende Unterweisung in diesem Theile der Grammatik nicht in der Intention der Verfügung gelegen hat. Der Umfang des Materials, welches in den Lectionen, die für die Muttersprache in den oberen Klassen angesetzt sind, zu überwältigen ist, — man denke nur an die mit der Behandlung der Literaturgeschichte in Verbindung zu setzende Lectüre der neuhochdeutschen Klassiker — gestattet ein tieferes Eingehen auf das mittelhochdeutsche Sprachidiom nicht. Ueberhaupt soll ja die Lectüre des Nibelungenliedes nur dazu dienen, um gewissermaßen das Studium der deutschen Philologie, welches der Hochschule vorbehalten ist, vorzubereiten. Fast eben so spärlich wie im Gymnasial-Unterrichtsplan ist die deutsche Sprache in dem Lectionsplane für Realschulen mit Stunden bedacht. Ob dadurch die Interessen der deutschen Nationalbildung nach allen Richtungen gewahrt sind, diese Frage wollen wir nicht bejahen, wenn wir auch nicht in Abrede stellen können, daß bei dem fremdsprachlichen Unterricht auch auf die deutsche Sprache gebührende Rücksicht genommen werden muß. Wie übrigens die großen Ereignisse unserer Zeit darnach angethan sind, das Nationalbewußtsein zu stärken und in der Einigung der deutschen Stämme den nationalen Aufschwung in den verschiedensten Zweigen der Lebensthätigkeit zu fördern, so werden dieselben auch nicht ohne Einfluß sein auf eine Modification des Lehrplanes in den deutschen Bildungsanstalten. Jedenfalls wird dann der deutschen Sprache, Landeskunde und Geschichte in demselben die gebührende Stelle angewiesen werden. Bei vermehrter Stundenzahl wird es möglich werden, dem genetischen Theile der Sprachkunde die Berücksichtigung zu schenken, die derselbe auf höheren Lehranstalten nach dem Standpunkte, auf dem sich jetzt die deutsche Philologie befindet, zu beanspruchen berechtigt ist. Ein Lehrbuch wie das vorliegende wird dann beim Sprachunterricht ersprießliche Dienste leisten. Der Verfasser hebt mit Recht hervor, daß ein grammatisches Lehrbuch für den Unterricht in den Gymnasien und Realschulen sich hauptsächlich damit zu beschäftigen habe, die positiven Ergebnisse der historischen Grammatik im Anschlusse an die Lectüre zu vermitteln. Es kommt hierbei im Hinblick auf den Zweck des Schulunterrichts hauptsächlich nur auf eine Vergleichung des Mittelhochdeutschen und Neuhochdeutschen an, da ein weiteres Zurückgreifen auf das Althochdeutsche die Grenze des Schulunterrichtes überschreitet. Das Lehrbuch zerfällt in zwei Theile, von denen der erste die Formenlehre und Verslehre, der zweite die Satzlehre behandelt. Die

Formenlehre zerfällt wiederum in mehrere Abschnitte. Die Einleitung giebt einen kurzen historischen Ueberblick über die deutsche Sprache und ihre Zweige, der erste Abschnitt behandelt dann die Lautlehre, der zweite die Wortbildung, der dritte die Wortbiegung, der vierte die Verslehre. Die Satzlehre hat eine sehr eingehende Behandlung erfahren.

Schweidnitz. J. Schmidt.

Q. Curtii Rufi hist. Alex. M. Macedonis libri qui supersunt. Für den Schulgebrauch erklärt v. Dr. Th. Vogel, Professor. I. Bdch. (L. 3–5.) Leipzig, Teubner 1870. VIII. u. 197 S. 8.

Nicht oft erscheinen Schulausgaben von Klassikern, für welche der Lehrer dem Vrf. in gleichem Maaße Dank schuldet, wie für die vorliegende. Daß Curtius durch seinen, den Adel griechischer Idealität auf den Höhen des praktischen Lebens abspiegelnden und darum auch in sittlicher Hinsicht so überaus furchtbaren Stoff ein Schriftsteller ist, dessen Lesung sich aus pädagogischen Gründen dringend empfiehlt, wird man wohl nicht bestreiten, ja daß er in dieser Hinsicht geeigneter ist, als Cäsar, dessen Memoiren für den Staatsmann und den Strategen so anziehend sind, der aber für den Tertianer in stofflicher Hinsicht eine etwas magere und in sittlicher Hinsicht nicht selten crude Nahrung bietet. Bisher bot aber die Lesung des Curtius dem Lehrer kaum überwindliche Schwierigkeiten, weil seine Sprache, im Besondern sogar seine Syntax, eine markirte, von der der klassischen Zeit bereits weit gesonderte Gestaltung vorführt, und der Lehrer für eine vollständige Beherrschung ihrer Unterschiede von der klassischen in den bisherigen Bearbeitungen nur unzureichende Hülfsmittel hatte. Wir können einmal unsere Schüler nicht das Latein aller Zeiten lehren: der Stoff wäre zu ungeheuer, um ihn in den kurzen Jahren der Schulbildung zu bewältigen, wir müssen mit Umsicht die Grammatik und das lexikalische Material der klassischen Zeit als den Hauptstoff des lateinischen Sprachunterrichts festhalten, wenn wir überhaupt Etwas leisten wollen. Lesen wir also Livius mit seiner Fülle sprachlicher Eigenthümlichkeiten, lesen wir Tacitus mit seiner in sprachlicher Hinsicht so selbstständigen Individualität, lesen wir Curtius, der in seinen Gräcismen nicht bloß ein Nachfolger, sondern ein Nachtreter von Livius ist und daneben dessen Freiheit der Metapher weit über das Gebiet der ursprünglich römischen Strenge bis in die Sphäre, man möchte fast sagen einer Weltmetapher hinein erweitert, etwa wie gleichzeitig das römische Recht sich zu einer Quelle

gitized by Google

einer ratio für das ius gentium (im römischen Sinne des Worts) zu gestalten beginnt: so hat der einsichtige Lehrer mit Vorsicht darüber zu wachen, daß der Schüler über das ein Bewußtsein erhält, was er aus Curtius in seinem Latein nicht reproduciren darf. Gründet sich doch alle Wirksamkeit didaktischer Methode auf ein lebendiges Ineinander von Synthesis und Analysis, und wollen wir den Schüler nicht ein buntscheckiges, dem, was man Bildung überhaupt und Verständniß historischer Entwickelung im Besondern nennt, Hohn sprechendes Latein reproduciren lassen, so haben wir die Synthesis seiner lateinischen Sprachbildung durch die Lectüre mit Sorgfalt zu leiten, damit das Individuelle von Schriftstellern, die wir ihn lesen lassen, sich mit Leichtigkeit an seine Kenntniß des klassischen Lateins anschließt und ihr unterordnet.

Von diesem Gesichtspunkte aus spricht Ref. sein Gesammturtheil über die Arbeit von Vogel dahin aus, daß er erst durch seine Ausgabe Curtius im vollen Sinne des Worts für die Schullectüre gewonnen hat. Dies hat er hauptsächlich dadurch erreicht, daß er in der Einleitung (deren historischer Theil übrigens, beiläufig bemerkt, sich an die von J. Mützell gegebenen Resultate über das Zeitalter ꝛc. des Schriftstellers mit Recht anschließt) uns (S. 8—41) eine kurze, aber auf den umfassendsten, selbstständigen Studien ruhende und mit seltener Klarheit, wissenschaftlicher Methode und Akribie gearbeitete Uebersicht über den Sprachgebrauch des Curtius giebt. Daß der Herausgeber damit zugleich der Wissenschaft einen wesentlichen Dienst geleitet hat, dafür werden wenige Bemerkungen genügen. Bekanntlich hat seit einigen Decennien und ganz besonders seit Dräger seine Untersuchungen über den Sprachgebrauch der römischen Historiker veröffentlicht hat (1860) das Interesse für die historische Behandlung der römischen Syntax das bis dahin fast nur der Diction einzelner Schriftsteller, namentlich des Tacitus, Nepos, Plautus, sich zugewandt hatte, so sehr erweitert, daß wir bereits eine Reihe von Monographien besitzen, die in dies Gebiet einschlagen. Mag man immerhin Holtze's Syntaxis prisc. scriptorum Lat., ein Werk nennen, das vor dem Abschluß der gegenwärtigen Gährungs-Periode der plautinischen Studien, in dieser Hinsicht also etwas zu früh, erschienen ist, so bleibt sein hoher allgemeinerer Werth doch unbestreitbar, wie denn auch die Synt. Lucretiana desselben Verfassers, Fischer's Rectionslehre Cäsar's, die verschiedenen Arbeiten über Sallust's Sprache, im Besondern die, freilich in vieler Hinsicht noch unvollkommene von Badstübner, manche Specialuntersuchungen über Cicero, namentlich die über dessen Briefstil von Stinner und Krause,

mehrere vortreffliche Arbeiten über die Taciteiſche Diction, unter denen wieder Dräger's Syntax des Tacitus, zumal in ihrer zweiten Bearbeitung, obenan ſteht, der Monographien über Livius nicht weiter zu gedenken, eine Reihe von Reſultaten bieten, aus denen ſich der Entwickelungsgang der römiſchen Syntax bis über die Grenzen der klaſſiſchen Zeit hinaus verfolgen läßt, eine Reihe, an die ſich Hildebrand's und Kretſchmann's Leiſtungen für Apulejus gleichſam als Markſteine für die Schlußſprache dieſes Entwickelungsganges, ſo weit er als national gelten darf, anſchließen. Für die Zeit zwiſchen Tacitus und Apulejus aber waren wir bis auf Vereinzeltes (worunter die, leider erſt zum Theil erſchienenen Commentarii de A. Gellii sermone von dem Vrf. der vorliegenden Arbeit über Curtius einen der ehrenvollſten Plätze einnehmen) zur Zeit auf eigenes Studium verwieſen. Und gerade für Curtius hatten wir nichts außer der freilich ſchönen Abhandlung Mützell's über ſeine Metaphern und deſſen vortreffliche Sammlungen über ſein lexikaliſches Material, die deshalb beſonders wichtig waren, weil unſere Lexika (Forcellini eingeſchloſſen), die ſich für Curtius faſt ausſchließlich auf den Index von Snakenburg ſtützen, dafür ſo unzureichend ſind.

Nach Charakteriſirung dieſes für die Schule ſo bedeutenden, und zugleich für die Wiſſenſchaft ſo hoch anzuſchlagenden Werthes des vorliegenden Buchs bedarf es nur noch einiger Angaben über ſeine Einrichtung im Einzelnen. Nachdem Zumpt und Orelli die codices integri und die interpolati für Curtius geſchieden und Hedicke und Eußner den hohen Werth des Paris. A conſtatirt haben, konnte Vogel nur den auf dieſen Codex gegründeten Hedicke'ſchen Text geben, er hat ihn aber an ſo vielen Stellen und mit einer ſo ſorgfältigen Prüfung des Curtianiſchen Sprachgebrauchs gebeſſert, daß der Text faſt in jedem Kapitel (z. B. gleich im 2. des 3. Buches) unzweifelhafte Berichtigungen erfahren hat. Die Anmerkungen ſind mit ſicherem ſchulmänniſchem Takte auf die Förderung des Schülers — im Beſondern, wie Ref. meint, bei der Privatlectüre des Secundaners — berechnet. Eine chronologiſch geordnete Inhalts-Ueberſicht zu Curtius mit fortlaufenden Verweiſungen auf Diodor, Juſtin, Plutarch und Arrian (S. 42—53) iſt der Einleitung angefügt.

Weiteres nach dem Erſcheinen der zweiten Hälfte.

Marienwerder. L. Kühnaſt.

Digitized by Google

Ausführliche Erklärung des kleinen Katechismus Dr. Martin Luthers. Ein Hülfsbuch für evangelisch-lutherische Lehrer und Hausväter von Hermann Seebold, Probst, Superintendent und Primariatpfarrer zu Lüchow. Vierte vermehrte und verbesserte Auflage. Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht's Verlag. 1868. XII. und 324. S. 8°.

Daß trotz der überaus reichen Litteratur, wozu die Erklärungen des kleinen Luther'schen Katechismus Veranlassung gegeben haben, die vorliegende Bearbeitung bereits die 4. Auflage erlebt hat, ist ein Beweis dafür, daß der Verfasser in der Behandlung der Aufgabe das dem Zwecke entsprechende Verfahren eingeschlagen hat. Das Buch soll nicht ein Leitfaden — dazu wäre es zu umfangreich — in den Händen der Schüler beim Confirmanden-Unterricht u. s. w. sein, sondern den Lehrern und Hausvätern die nöthige Information in dem Lehrbegriff der evangelischen Kirche geben. Mit Bezugnahme auf die Letztere mag wohl der Verfasser die didactische Form in Fragen und Antworten gewählt haben; in Rücksicht auf diese scheint uns ferner die Breite und Ausführlichkeit in der Behandlung gewisser Fragen erklärlich, der Verfasser wollte, daß die Hausväter mit den in dem Buche niedergelegten Lehren und Betrachtungen ihre kleine Hausgemeinde erbauen sollten.

IV. Pädagogische Zeitung.

A. Chronik der Schulen.

Preußen. Berlin. Stipendienfonds der Königlichen Realschule.

W. L. Das 12. Heft des Stiehl'schen Centralblattes 1870 enthält S. 722 ff. die Statuten eines Stipendienfonds für die Königl. Realschule in Berlin. Den vorausgehenden Bericht über die Sammlung des Capitals, aus dessen Zinsen Stipendien an Schüler der Königl. Realschule verliehen werden sollen, läßt das amtliche Blatt ohne irgend eine Bemerkung. So wollen wir denn hier Einspruch dagegen thun, daß dieser Bericht

die Realschule die Schule der Zukunft

nennt, als könne und werde sie jemals das Gymnasium ersetzen oder überflüssig machen. Uns scheint die Gymnasialbildung nicht nur für das Studium der classischen Philologie und der wissenschaftlichen Theologie unentbehrlich. Unter all unsern guten Wünschen für die Realschule ist der dringendste der, daß die Directoren und Lehrercollegien der Realschulen wie die Schulbehörden immer eingedenk bleiben mögen, daß die großen Städte die Realschulen nicht in der Absicht gegründet haben, daß diese Anstalten sich das Ziel des Gymnasiums setzen sollen. Sie haben das Bildungsbedürfniß der höheren bürgerlichen Stände befriedigen sollen, nicht aber principiell für Universitätsstudien vorbereiten.

Nach dieſer Verwahrung folge nun der Bericht über die uns natürlich äußerſt erfreuliche Thatſache. Möge das Beiſpiel der Königl. Realſchule in Berlin und ihrer Gönner recht viele Nachfolger finden.

Stipendienfonds der Königlichen Realſchule in Berlin.

a.

Die Gymnaſien beſitzen außer ihren großen, jetzt nicht mehr allſeitig anerkannten Privilegien den unbeſtreitbaren Vorzug, daß ſie zum Theil ſchon ſeit Jahrhunderten beſtehen.

In Folge deſſen ſind ſie durch fromme Stiftungen aus früherer Zeit mehr oder minder reich mit Mitteln ausgeſtattet, durch welche ſie ihre ehemaligen Zöglinge auf Univerſitäten u. ſ. w. unterſtützen können: ſie haben Freitiſche, freie Collegia, Stipendien und andere Dinge zu vergeben und können dadurch ihre Leiſtungen auch noch außerhalb ihres eigentlichen Wirkungskreiſes ſichern und fruchtbar erhalten.

Die Realſchulen dagegen haben erſt ſeit 1859 durch Ludwig Wieſe's vom Landtage energiſch unterſtütztes Verdienſt auch äußerlich das Recht erlangt, welches ſie innerlich längſt und namentlich ſeit Spilleke beſaßen, das Recht, ihre Zöglinge mit Zeugniſſen zu entlaſſen, die deren Beſitzern auf höheren Fachſchulen und Akademieen dieſelbe Stellung verſchaffen, deren ſich früher die Abiturienten der Gymnaſien ausſchließlich erfreuten.

Dies Recht jedoch iſt practiſch nur für Begüterte vorhanden; der Unbemittelte hat keinerlei Vortheil davon, da die Realſchule erſter Ordnung als ein Kind der Neuzeit noch nicht mit Stiftungen bedacht iſt und demnach nicht die geringſten Mittel zur Unterſtützung ihrer Zöglinge beſitzt, und ſo hat denn ſchon manches geflügelte Talent, welches der höheren Induſtrie, dem Bau-, dem Berg-, dem Forſtfache zum Schmuck und zu großer Förderung hätte dienen können, trotz des glänzendſten Maturitäts-Zeugniſſes ſich nothgedrungen und ſeufzend untergeordneten Berufen zugewendet, in denen es nicht voll und ausgiebig verwerthet werden kann.

Dieſe ſchmerzliche Erfahrung und die mit jedem Jahre mehr befeſtigte Ueberzeugung, daß, trotz der Unentbehrlichkeit der Gymnaſialbildung für das Studium der claſſiſchen Philologie und der wiſſenſchaftlichen Theologie,

die Realſchule die Schule der Zukunft

iſt, veranlaßten den Verſuch, auch

für ehemalige Realſchüler Stipendien

zu gründen, und der Erfolg, den die perſönliche Darlegung dieſes Bedürfniſſes bei einer Reihe von Männern und Frauen gehabt hat, die Herz und Kopf auf dem rechten Flecke haben, gereicht den Gebern ebenſo zur Ehre, wie er das Unternehmen rechtfertigt.

Es haben nämlich zur Gründung eines

Stipendienfonds für die Königliche Realſchule zu Berlin

bis zum 15. Auguſt dieſes Jahres beigetragen:

ꝛc.

Summe . . . 7105⅔ Thlr.

b.

Statuten des Stipendienfonds der Königlichen Realſchule zu Berlin.

§. 1. Die bis zum 9. Mai dieſes Jahres geſammelte und ſeitdem auf 7105

Digitized by Google

Thlr. 20 Sgr., in Buchstaben Siebentausendeinhundertundfünf Thaler und Zwanzig Silbergroschen, angewachsene Summe von Liebesgaben bildet den Grundstock einer Stiftung, welche den Namen

„Stipendienfonds der Königlichen Realschule zu Berlin"

führt und bestimmt ist, moralisch würdige talentvolle Zöglinge der Königlichen Realschule zu Berlin ohne Rücksicht auf deren Religion, wenn es ihnen, nachdem sie das Abiturienten-Examen bestanden haben, an den gehörigen Mitteln zur Ausbildung ihrer Gaben gebricht, auf Akademieen, Universitäten oder anderen höhern Lehranstalten zu unterstützen.

§. 2. Eine solche Unterstützung führt den Namen „Stipendium", beträgt vorläufig jährlich 100 Thlr. — in Buchstaben Einhundert Thaler — und ist in Halbjahrsraten von 50 Thlr. — Funfzig Thaler — zahlbar. Dieser Betrag darf nie vermindert werden, wohl aber darf derselbe eine Erhöhung erfahren, wenn der Werth des Geldes erheblich weiter sinken und der Stand der Stiftung es erlauben sollte.

§. 3. Die Auszahlung erfolgt praenumerando unabänderlich am 9. (neunten) Mai und am 24. (vierundzwanzigsten) November jedes Jahres gegen beglaubigte Quittungen, die eines dieser Daten führen müssen, um gültig zu sein. Bei Präsentirung der ersten Quittung muß die Aufnahme des Empfängers in eine der §. 1 bezeichneten Anstalten oder wenigstens der Beginn seiner practischen oder wissenschaftlichen Vorbereitung zu einer derselben nachgewiesen werden; allen übrigen Quittungen ist ein glaubhaftes Zeugniß über den Fleiß des Stipendiaten im abgelaufenen Semester beizufügen.

§. 4. Jedes Stipendium wird auf vier Jahre nach einander verliehen, erlischt jedoch, wenn der Stipendiat vor Ablauf dieser Zeit ausstudirt hat oder versterben sollte. Auch kann und muß dasselbe aberkannt werden in folgenden, aber nur in folgenden Fällen:

1) wenn der Stipendiat seine Absicht ändert und einen Lebensberuf erwählt, zu welchem Studien auf einer Akademie, einer Universität oder einer anderen höheren Lehranstalt nicht erforderlich sind;
2) wenn er seine Studien notorisch vernachlässigt;
3) wenn er sich einem unsittlichen Lebenswandel ergiebt, und
4) wenn er eines gemeinen Verbrechens gerichtlich für schuldig erkannt werden sollte.

§. 8. *) Das Capital ist unangreifbar und darf aus keinem Grunde und unter keinem Vorwande jemals vermindert oder zu irgend einem anderen Zwecke als dem im ersten Paragraphen ausgesprochenen ganz oder theilweise verwendet werden.

Berlin, am 15. August 1870.

Prorector, Oberlehrer und Lehrer der Königlichen Realschule.

Die vorstehenden Statuten des Stipendienfonds der Königlichen Realschule zu Berlin werden auf Grund des Allerhöchsten Erlasses vom 2. October dieses Jahres hierdurch bestätigt.

---

*) Die §§. 5—7 und 9—14 glauben wir hier weglassen zu dürfen. Wo die Statuten zum Muster genommen werden sollen, ist ja der vollständige Text im Centralblatt leicht zugänglich. L.

— Elberfeld. Einladung zu der am 12. April, Mittwoch nach Ostern, in der Aula der Realschule zu Elberfeld stattfindenden Versammlung von Lehrern der Reallehranstalten Rheinland's und Westfalen's.

Für die Morgens 10 Uhr bis Nachmittags 3 Uhr beabsichtigten Verhandlungen ist mit Rücksicht auf die aus beiden Provinzen eingegangenen Vorschläge und Wünsche folgende Tagesordnung festgesetzt:

1. Kurze Begrüßung der Versammlung und Wahl des Präsidiums.
2. Bericht über die Versammlungen zu Witten und Ruhrort, von dem Director Dr. Schellen aus Cöln.
3. Die vor Kurzem den Realschul-Abiturienten gewährte Berechtigung ist nicht ausreichend; sie sollten nicht nur zu Universitäts-Studien in der philosophischen, sondern auch in der medicinischen Facultät zugelassen werden, begründet von dem Rector Dr. Cramer aus Mülheim a. Rhein.
4. Das Lateinische ist unentbehrlich für Realschulen, welche ihren Abiturienten Universitätsstudien mit Erfolg ermöglichen wollen, begründet von dem Director Dr. Schacht aus Elberfeld.
5. Ueber formale Bildung, mit besonderer Beziehung auf die Realschule, Vortrag von dem Oberlehrer Dr. Schmeding aus Duisburg.
6. Wie Gymnasien und Progymnasium, so gehören Realschule und höhere Bürgerschule zu derselben Aufsichtsbehörde, begründet von dem Director Dr. Schacht aus Elberfeld.
7. Ueber Concentration des Unterrichts in der Realschule, Vortrag von dem Director Dr. Ostendorff aus Lippstadt.
8. Vorschläge über eine bessere Vorbildung der Lehrer der neueren Sprachen für Realschulen, Vortrag von dem Director Dr. A. Kortegarn aus Bonn.
9. Vorschläge über eine Petition von dem Director Schauenburg aus Crefeld.
10. Bestimmung über die nächste Versammlung.

Um 12½ Uhr tritt eine halbstündige Pause ein, während welcher den Theilnehmern der Versammlung die nahen Räume der Gesellschaften „Casino" und „Erholung" geöffnet sein werden. Um 3 Uhr wird ein Mittagsmahl in dem „Weidenhofe" die Theilnehmer vereinigen; Abends werden denselben die Räume der Gesellschaften „Casino" und „Erholung" geöffnet sein.

Der unterzeichnete Ausschuß ladet zu dieser Versammlung die Herren Collegen an Realschulen I. und II. Ordnung, an höheren Bürgerschulen, sowie an sonstigen Reallehranstalten in Rheinland und Westfalen recht dringend zur Theilnahme ein und bittet die Herren Vorsteher besonders, diese Einladung in ihren Collegien sofort mitzutheilen und nach Kräften zu empfehlen. Gäste aus anderen Provinzen und von anderen Anstalten, sowie sonstige Freunde der Realschule werden gleichfalls willkommen sein.

Die Anzahl der Theilnehmer bitten wir dem mitunterzeichneten Director Schacht in Elberfeld wegen des Mittagsmahles recht bald, spätestens aber einen Tag vorher mittheilen zu wollen.

Der Ausschuß für Berufung einer Realschullehrer-Versammlung in Rheinland und Westfalen.

Schacht in Elberfeld. Stahlberg in Hagen. Zerlang in Witten.

---

gitized by Google

C. Archiv des Schulrechts.

Preußen. Aus dem Stiehl'schen Centralblatt.

1870. No. 11. 229. Schulzeugniſſe in der Provinz Schleswig-Holſtein.

230. Statut des K. Wilhelms-Progymnaſium in Höxter.

231. Pflege der Geſundheit in den Schulen. Auszug aus dem Bericht eines Prov. Schulcollegiums.

Der Erörterung der vorgelegten Frage glauben wir die Bemerkung vorausſchicken zu ſollen, daß nach unſerer Ueberzeugung die jetzt ſo häufig verlautbarten Schilderungen über den bedenklichen Geſundheitszuſtand unſerer Schüler theils mannigfache Uebertreibungen enthalten, theils auf wenig geſichteten Beobachtungen von ungenügendem Umfange beruhen. In letzterem Bezuge berufen wir uns auf die gleiche Anſicht in dem bekannten Gutachten des Profeſſors Virchow; wir fügen zur Bekräftigung deſſelben hinzu, daß die anſcheinend auf exacte Beobachtungen begründeten Wahrnehmungen des Dr. Cohn in Breslau über die in den oberen Klaſſen nach ſteigender Proportion zunehmende Kurzſichtigkeit der Schüler durch die Zuſtände in den dieſſeitigen Schulen keineswegs bewahrheitet werden. In erſterer Beziehung erlauben wir uns aber auf die beruhigende Thatſache hinzuweiſen, daß gerade jetzt zahlreiche Zöglinge der beiden oberen Klaſſen, insbeſondere der Prima ſich zum Eintritt in das Heer gemeldet haben und, ſoweit bis jetzt die Nachrichten lauten, zum größten Theile als tauglich angenommen worden ſind. Wir leugnen hierbei nicht, daß die Forderungen und Einrichtungen des höheren Schulunterrichts gewiſſe Gefahren und ſelbſt Nachtheile für die Geſundheit der Schüler einſchließen; es kann indeß unmöglich erwartet werden, daß ſo bedeutende Bildungsergebniſſe, wie wir ſie von den Schulen fordern und durchſchnittlich auch erhalten, ohne jedes Opfer errungen werden können.

Zur gerechten Würdigung der wirklich vorhandenen Uebelſtände verdient ferner hervorgehoben zu werden, daß die Schulen für dieſelben nur zu einem ſehr mäßigen Grade verantwortlich gemacht werden können. Abgeſehen von der erblichen Anlage, welche viele Schüler für manche Krankheiten, insbeſondere für Skrophuloſe, Kurzſichtigkeit und Lungenleiden mitbringen, finden andere Gebrechen der Jugend ihren Grund oder doch ihre Beförderung in dem häuslichen Leben der Zöglinge, worauf die Schule einen verhältnißmäßig geringen Einfluß hat. Hierbei mag die Vergnügungsſucht, welche mit dem raſch ſteigenden Wohlſtande der letzten Jahrzehnte viele Familien ergriffen und bei der geringen pädagogiſchen Einſicht vieler Eltern auch die heranwachſenden Söhne in ihren Bereich gezogen hat, nur nebenher erwähnt werden; es darf aber doch nicht unbeachtet bleiben, daß tief in die Nacht ausgedehnte Geſellſchaften und eine für das jugendliche Alter allzu reichliche Nahrung nachtheilig auf das Nervenſyſtem und die Verdauung einwirken und die Schularbeit erſchweren. Es läßt ſich wohl hoffen, daß die jetzigen erſchütternden Ereigniſſe auch in dieſer Hinſicht einen reinigenden Einfluß ausüben werden. Von größerer Bedeutung iſt ſchon das frühzeitige Rauchen, welches theils unmittelbar die Augen angreift, theils durch ſeinen narkotiſchen Reiz die Nerven ſchwächt. Nicht minder verdient hier die nachtheilige Wirkung erwogen zu werden, welche der oft allzugehäufte Privatunterricht in doppelter Beziehung auf die Jugend ausübt. Es iſt ja ein an ſich gerechtfertigter und durch das geiſtige Leben der Gegenwart bedingter

Wunsch vieler Eltern, ihre Kinder in der Ausübung einiger Künste, insbesondere der Musik, gefördert zu sehen. Abgesehen aber von der unmittelbaren Anstrengung und dem Zeitaufwand, welchen die musikalischen Uebungen täglich herbeiführen, läßt sich gar nicht verkennen, daß die jetzige Richtung des Musikunterrichts auf die virtuose Handhabung eines Instruments durch den hiermit verbundenen Ueberreiz schädlich in das Nervenleben eingreift. Und umgekehrt belastet es einen Theil der ärmeren heranwachsenden Gymnasial-Jugend sehr schwer, daß sie bei ihrer Mittellosigkeit gezwungen sind, ihren Unterhalt durch Ertheilung von Privatunterricht an jüngere Genossen zu fördern. Endlich tritt für diese ärmeren Schüler namentlich in den kleineren Städten noch der Nachtheil hinzu, welcher aus der zum Theil überaus dürftigen Gestaltung ihres häuslichen Lebens erwächst. Unsere Referenten haben bei den Revisionen der Anstalten wiederholt die Pensionen der auswärtigen Zöglinge besucht und hierbei leider oft genug bemerken müssen, daß das Zusammenwohnen und Zusammenschlafen einer verhältnißmäßig großen Anzahl von Schülern in denselben beengten, wenig gelüfteten und ungenügend gereinigten Zimmern nothwendig ihre Gesundheit benachtheiligen muß. Allerdings steht den Directoren die Befugniß zu, die Benutzung völlig ungeeigneter Pensionen zu untersagen; allein die Ausübung dieser Befugniß findet ihre bestimmte Grenze theils an der Armuth der Eltern, theils leider auch an ihrer Unlust, unter eigner Beschränkung für den gesunden Unterhalt ihrer Kinder die erforderlichen Opfer zu bringen.

Alle diese weit verbreiteten und in hohem Grade nachtheiligen Ursachen müssen zuvor in Abzug gebracht werden, um die Verantwortlichkeit und den Wirkungskreis der Schulen klar zu begrenzen. Was innerhalb der letzteren möglich und rathsam erscheint, glauben wir unter folgende Gesichtspunkte zusammenfassen zu sollen.

1. Betreffs der äußeren Einrichtung der Schul-Gebäude, der Klassenräume, der Tische und Sitze stimmen wir im Allgemeinen den vorliegenden technischen Gutachten zu (vgl. Stiehl Centralblatt 1868. S. 297 ffg.), deren völlige Durchführung freilich nur bei Neubauten möglich ist. Die an einzelnen Anstalten auch unserer Provinz vorhandenen Uebelstände (z. B. Mangel an genügendem Licht in verschiedenen Klassenzimmern des Gymnasiums in N., geringe Treppenbreite und Mangel an Schutz gegen starke Sonnenwärme im Sommer, ungenügender Hofraum bei dem Gymnasium in N.) müssen einstweilen getragen werden, falls ihnen nicht durch den Ankauf benachbarter Gebäude oder durch einen weitgreifenden Umbau mit beträchtlichem Aufwande abgeholfen werden soll. Andere erhobene Anforderungen sind übertrieben; die Einführung der zweisitzigen Buchner'schen Schulbank halten wir für unnöthig, den Bau bedeckter Hallen, welche den Schülern bei schlechtem Wetter Raum zur freien Bewegung in den Zwischenpausen gewähren sollen, für unnöthig und unausführbar zugleich. Dagegen legen wir auf die Herstellung einer genügenden Ventilation großen Werth, bekennen aber, daß uns geeignete Vorschläge für dieselbe trotz unseres Bemühens bisher nicht zugegangen sind. Der in den Gutachten wie anderweit vorgeschlagenen Einsetzung einer Centralcommission, sowie besonders der Schulbezirkscommissionen, welche aus Aerzten, Bautechnikern und Schulmännern zusammengesetzt, die Schuleinrichtungen mit Bezug auf die Gesundheitspflege zu überwachen hätten, vermögen wir nur mit erheblicher Einschränkung und unter bestimmten Vorbehalten zuzustimmen. Unsers gehorsamsten Erachtens würde es genügen, wenn eine derartige Centralcommission die allgemeinen Grundsätze fest-

gitized by Google

ſtellte, deren Ausführung den beſtehenden Schulbehörden überlaſſen bliebe. Bezirkscommiſſionen mit activen Befugniſſen würden dagegen leicht zu Eingriffen in das innere Schulweſen führen, deſſen nothwendige Bedingungen nur von der Schulverwaltung genügend gewürdigt werden und aus übertriebener Fürſorge für die Geſundheit leicht verletzt werden können.

2. Unter den allgemeinen Schuleinrichtungen verdient zunächſt die Lage und Ausdehnung der Ferien erwogen zu werden. Den Vorſchag des Directors N., daß unter entſprechender Beſchränkung der Oſterferien die Pfingſtferien auf eine volle Woche ausgedehnt werden, halten wir für angemeſſen; zu Pfingſten erlaubt die Jahreszeit in der Regel der Jugend eine reichlichere Bewegung in freier Luft und ohnehin iſt die jetzige kurze Dauer der Pfingſtferien den Reiſen der auswärtigen Schüler in ihre Heimath abgünſtig. Dieſe Ausdehnung der Pfingſtferien iſt aber um ſo mehr dort zu empfehlen, wo die Sommer- und Michaelisferien zu gemeinſchaftlichen Herbſtferien zuſammen gezogen werden. Dieſe Herbſtferien am Schluſſe des Schuljahres oder doch des Semeſters verdienen aber, abgeſehen von ihrer Bedeutung für die Unterrichtsförderung auch rückſichtlich der Geſundheitspflege den Vorzug; denn es läßt ſich nicht verkennen, daß bei getrennten Sommer- und Michaelisferien die zwiſchen beiden liegende kaum achtwöchentliche Zeit häufig genug zu haſtigen und angeſtrengteſten Wiederholungen und Uebungen benutzt werden muß, um das eben Vergeſſene neu einzuprägen und die Schüler für die Verſetzungen und Verſetzungsprüfungen geſchickt zu machen. Dieſe Ueberanſtrengung iſt aber nicht nur didaktiſch verwerflich, ſondern auch der Geſundheit der Schüler nicht zuträglich.

Betreffs der Erholungspauſen zwiſchen den Unterrichtsſtunden halten wir die Beſtimmungen des Miniſterial-Erlaſſes vom 24. October 1837 für völlig ausreichend; eine viertelſtündige Erholung nach der zweiten Unterrichtsſtunde des Vormittags und nach der erſten des Nachmittags, dazu zwiſchen den übrigen Lehrſtunden eine Pauſe von fünf Minuten ſind genügend, um dem Körper die nöthige Erfriſchung und dem Geiſte ſeine Spannkraft zu geben. Eine weitere Ausdehnung würde den Unterrichtszweck beeinträchtigen, ohne für die Geſundheit einen reichlicheren Vortheil zu gewähren. Daß auch außerhalb der Pauſen jedem Schüler geſtattet werden muß, zur Befriedigung eines körperlichen Bedürfniſſes das Zimmer zu verlaſſen, verſteht ſich von ſelbſt; lügneriſchen Vorwänden wird der aufmerkſame Lehrer ſchon auf andere Weiſe zu begegnen wiſſen.

Gegen die Beſeitigung der Nachmittagslectionen unter gleichzeitiger Ausdehnung des Vormittagsunterrichts auf fünf Stunden, welche von dem Director N. entſchieden widerrathen, von dem Director N. zwar auch nicht empfohlen, aber doch als ein zuläſſiger Verſuch bezeichnet wird, haben wir uns ſchon in früheren Berichten ausgeſprochen und uns hierbei Ew. Excellenz geneigter Zuſtimmung erfreut. Unſern dort entwickelten Gründen haben wir auch jetzt nichts hinzuzufügen und betonen nur nochmals, daß, wenn ſchon ein vierſtündiger Unterricht den Blutandrang nach dem Kopfe vermehrt und die Nerven ſtark anſpannt, die fünfte Stunde dieſe Uebel in ſtark zunehmender Proportion vergrößern müßte. Um die Pauſe zwiſchen dem Vormittags- und Nachmittagsunterricht noch weiter auszudehnen, empfiehlt es ſich aber, in dem Sommerhalbjahr den Frühunterricht um 7 Uhr zu beginnen, wie dies an zahlreichen Anſtalten ſchon jetzt Sitte iſt; die Schüler erhalten hierdurch

Digitized by Google

für die heißere Jahreszeit einen dreiſtündigen Zwiſchenraum, welcher für die Mittagsmahlzeit und zugleich für die nöthige Erholung völlig ausreicht. Aus dem Geſagten erhellt ſchon, daß dem vierſtündigen Morgenunterricht keine fünfte Stunde, auch nicht eine techniſche weder um 11 noch um 12 Uhr hinzugefügt werden darf; denn der Zeichen- und Schreibunterricht verleitet ohnehin zum gebückten Sitzen und würde ſomit den Blutandrang nach dem Kopfe ſehr vermehren, und der Geſangunterricht nimmt die Kraft in anderer Weiſe in Anſpruch.

3. Die disciplinariſche Behandlung der Schüler anlangend, ſo iſt den Lehrern die fortgeſetzte Aufmerkſamkeit auf eine aufrechte und zugleich ungezwungene Haltung zur ſtrengſten Pflicht zu machen. Es iſt allerdings nicht zu bezweifeln, daß die Sehkraft der Schüler durch die noch immer zu ausgedehnte Anwendung ſchriftlicher Uebungen beſchädigt wird; allein bei Weitem nachtheiliger wirkt auf Auge und Bruſt die gebückte Haltung derſelben beim Schreiben und zahlreiche Beiſpiele wie das einſtimmige Urtheil der Aerzte beweiſen, daß urſprünglich ſcharfe Augen lediglich durch dieſe Nachläſſigkeit verdorben werden. Eine fortgeſetzte Gewöhnung an aufrechte Haltung von den unteren Klaſſen aufwärts wird dieſem Uebel in hohem Maße ſteuern; leider hat die Schule kein Mittel, um eine gleiche Aufmerkſamkeit bei den häuslichen Arbeiten der Schüler zu erzwingen.

Das ſogenannte Certiren der Schüler während des Unterrichts wollen manche Directoren aus Rückſicht auf eine ausſchließlich auf das Schreiben und Leſen berechnete Einrichtung der Schultiſche abgeſtellt wiſſen. Hierzu liegt kein Grund vor; vielmehr führt der Wechſel der Plätze eher eine gedeihliche Körperbewegung herbei. Uebrigens iſt dieſer Punkt für die vorliegende Frage von keiner erheblichen Bedeutung; in den oberen Klaſſen findet das Certiren überhaupt nicht ſtatt und auch in den unteren wird der geſchickte Lehrer ſchon aus pädagogiſchen Gründen von demſelben einen ſparſamen Gebrauch machen; ſein gänzliches Verbot würde aber die Schule eines ſehr wirkſamen und angemeſſenen Mittels zu Anregung des Fleißes und der Aufmerkſamkeit berauben.

Unter den Strafen iſt diejenige des Nachſitzens und ebenſo der ſogenannten Strafarbeiten ſchon aus allgemeinen pädagogiſchen Gründen möglichſt zu beſchränken. Die Richtigkeit dieſer Gründe wird auch in der Theorie völlig anerkannt und bedarf deshalb hier keiner weiteren Erörterung; in der Praxis laſſen ſich allerdings manche ungeſchickte Lehrer noch immer zu einer unangemeſſenen Anwendung dieſes ſcheinbar bequemen aber in der That ziemlich unwirkſamen Strafmittels verleiten. Demnach würde unſeres gehorſamſten Erachtens die möglichſte Sparſamkeit in der Benutzung deſſelben nachdrücklich einzuſchärfen, ſeine Verhängung während der Mittagszeit aber völlig zu unterſagen ſein. Ueber Körperſtrafe dürfte bei der vorliegenden Frage eine beſondere Beſtimmung nicht zu treffen ſein; ihre Anwendung iſt allmälig ſelbſt in den unteren Klaſſen, in denen allein ſie zuläſſig iſt, viel ſeltener und die Behandlung der Kinder überhaupt freundlicher geworden. Sie gänzlich zu unterſagen liegt kein Grund vor und gegen rohe oder gar geſundheitsgefährliche Züchtigungen beſtehen theils disciplinariſche, theils geſetzliche Vorſchriften.

4. Wichtiger faſt als alles Vorhergehende ſind die Anordnungen, welche die Schule in der inneren Unterrichtsverwaltung zur Schonung der Geſundheit zu treffen hat; ſie liegen völlig in dem Wirkungskreiſe der Schule ſelbſt und ſie fallen überdies, was das erfreulichſte iſt, faſt durchgängig mit den Grundſätzen der fortgeſchrittenen Pädagogik zuſammen.

a. Schon jetzt besteht die Vorschrift, daß eine in der Lehrerconferenz festgestellte Arbeits-Ordnung die zweckmäßige Vertheilung der Arbeiten auf die verschiedenen Wochentage zu regeln und eine gebührende Anhäufung derselben auf einzelne Tage zu verhüten hat. Diese Vorschrift ist indeß noch durchgreifender als bisher anzuwenden und zur allgemein bindenden Regel zu machen, für die oberen Klassen mit der Maßgabe, daß die Ablieferung der größeren häuslichen Arbeiten abwechselnd auf verschiedene Wochen zu verlegen sei. Für die Festsetzung und Aufrechterhaltung einer derartigen Arbeits-Ordnung sind die Directoren verantwortlich zu machen.

b. Ferner ist jede Ueberbürdung der Schüler mit häuslichen, namentlich schriftlichen Arbeiten streng zu untersagen. Gewährt der Schulunterricht selbst die erforderliche methodische Durcharbeitung des Lehrstoffs und die hierauf gegründete Uebung der Geisteskräfte, so bedarf es namentlich in den unteren und mittleren Klassen keiner zeitraubenden häuslichen Aufgaben, besonders nicht des unvorbereiteten Memorirens von Regeln, Vocabeln und dergleichen, welches die Kraft verzehrt, ohne die Bildung entsprechend zu fördern. Insbesondere ist vor ausgedehnten und schwierigen mathematischen Aufgaben und vor verwickelten Rechnungen zu warnen; es ist bekannt genug, daß jene ohne vorhergehende Anleitung in der Schule oft stundenlanges Nachsinnen und vergebliche Versuche verursachen, diese aber häufig in mechanische Operationen verlaufen, welche den Geist nicht bilden und namentlich bei großen Zahlenreihen leicht zu kleinen Fehlern der Unachtsamkeit verleiten, wodurch die ganze Arbeit werthlos wird. Die Warnung vor derartigen Mißgriffen sollte aber um so nachdrücklicher sein, als die Directoren und Ordinarien theils, weil ihnen die Mathematik ferner steht, theils aus Zeitmangel sich nicht auf der Stelle ein Urtheil über die Schwierigkeit der mathematischen Aufgaben bilden können, und als andererseits gerade manche Lehrer der Mathematik aus einseitiger Vorliebe für ihr Fach den harmonischen Zusammenhang und das letzte Ziel alles Schulunterrichts außer Auge lassen. Auch in den oberen Klassen ist der Grundsatz zur Geltung zu bringen, daß die Schüler mehr und mehr zu selbstständiger Thätigkeit hinüber zu führen sind, welche zwar mit dem Schulunterricht in methodischer Verbindung stehen soll, aber doch ein freieres Spiel der geistigen Kraft gestattet und eben deshalb dieselbe mit geringerer Anstrengung übt.

c. Diese Ueberbürdung mit häuslicher Arbeit wird um so sicherer vermieden werden, je mehr die Lehrer darauf bedacht sind, den Schülern wie überhaupt, so besonders bei der Einführung in einen neuen Lehrgegenstand und in eine neue Klasse die erforderliche Anleitung und Vorbereitung innerhalb der Unterrichtsstunden zu gewähren. Das verständnißvolle Erlernen der Regeln, das sogenannte Aufschlagen der Vocabeln, die Vorbereitung auf eine Stelle des Homer oder Ovid, selbst in Prima auf ein griechisches Chorlied wird den Schülern bei vorausgehender sorgfältiger Anweisung durch die Lehrer verhältnißmäßig leicht und angenehm, während sie ohne dieselbe der Aufgabe häufig genug rathlos und unlustig gegenüber stehen, sehr viel Zeit und Kraft ohne entsprechendes Ergebniß verwenden und eben deshalb nicht selten die Aufgabe oberflächlich lösen oder zu unerlaubten Hülfsmitteln greifen. Für diese Vergehen ist aber in Wahrheit nicht der Schüler, sondern der Lehrer verantwortlich zu machen, welcher aus Ungeschick oder Bequemlichkeit von den Schülern ein genügendes Fortschreiten auf einem unbekannten Gebiete fordert, ohne ihnen die nächsten Wege zum Ziele zu zeigen.

Digitized by Goog

d. Wir treten den von uns geforderten Gutachten völlig in der Ansicht bei, daß das Pensum der Quinta und noch mehr der Quarta nach dem gegenwärtigen Lehrplan zu groß und durch eine veränderte Unterrichtsordnung zu entlasten sei. Daß die Quintaner, nachdem sie in der vorhergehenden Klasse nothdürftig die regelmäßige Formenlehre und die einfachsten syntaktischen Verhältnisse des Lateinischen bewältigt haben, sofort in eine zweite fremde Sprache, das Französische eingeführt werden, mehr noch, daß der Quartaner zu beiden Sprachen das Griechische und die Elemente der Mathematik als neue Lehrobjecte erhalten, widerspricht nach unserer innigen Ueberzeugung dem Maß der jugendlichen Kraft und strengt dieselbe ungebührlich an, ohne zu befriedigenden Kenntnissen, insbesondere zu einer ausreichenden Sicherheit in den Grundlagen zu führen. Wird dagegen der Beginn des Französischen in den Realschulen nach Quarta und an den Gymnasien nach Tertia verschoben, so fallen die bezeichneten Uebelstände fort; die Schüler erhalten in den beiden unteren Klassen an dem Lateinischen eine sichere Grundlage für ihre sprachliche Bildung und können mit um so besserem Erfolg, jene das Französische, diese das Griechische in der Quarta antreten.

Diese Verschiebung des Lehrplans findet selbst auf die combinirten Gymnasial- und Realschulen eine leichte Anwendung, da die Trennung beider Klassenarten eben mit der Quarta beginnt. Daß unter dieser Aenderung die Kenntnisse der Schüler im Französischen leiden sollten, ist nicht zu besorgen; es wird erfahrungsmäßig in dieser Sprache jetzt nicht mehr geleistet als früher, da der Unterricht in derselben erst in der Gymnasialtertia begann, und dieser Mißerfolg ist nur zum Theil einer unzweckmäßigen Lehrmethode und dem Mangel an genügend ausgebildeten Lehrern, viel mehr der oben bezeichneten Ueberbürdung in der Quinta und Quarta und in Folge derselben dem Umstande beizumessen, daß die Schüler mit ungenügendem sprachlichem Fundament das Französische auch in den oberen Klassen lässig betreiben. Wollte man aber, um dem erwähnten Uebelstande abzuhelfen, den Beginn der Mathematik nach Tertia verlegen, so würde hierdurch dieser Gegenstand, dessen Elemente ohnehin in der Quarta durch einen zweckmäßigen Unterricht innerhalb der Klasse zur klaren Anschauung gebracht werden können, wirklich beeinträchtigt werden und die gerügte Unsicherheit der sprachlichen Bildung doch nicht schwinden.

e. Ferner verdient die allgemeine Einführung jährlicher Lehrgänge nicht nur wegen ihrer didaktische Vorzüge, sondern auch aus Fürsorge für die Gesundheit der Schüler dringend empfohlen zu werden. Wenn um des allgemeinen Lehrziels willen die Klassenpensa nicht wesentlich verschoben und beschränkt werden können, so erhellt doch und läßt sich auch an den Anstalten mit halbjährigen Cursen deutlich bemerken, daß eine größere Anstrengung und Hast dazu gehört, dieselbe umfangreiche Aufgabe in einem halben als in einem ganzen Jahre zu bewältigen. Von den didaktischen Nachtheilen dieser übermäßigen Eile, die namentlich in den unteren und mittleren Klassen klar zu Tage treten, sehen wir hier natürlich ganz ab; aber die hiermit nothwendig verbundene Ueberschüttung mit Lehrstoff, die starken Anforderungen an das Gedächtniß, das eilige Fortschreiten zu Neuem, bevor das Frühere begrifflich angeeignet ist, und demzufolge die Unerläßlichkeit immer neuer und anstrengender Wiederholungen, alles dieses nimmt die Kraft und somit auch die Gesundheit der Schüler ungebührlich in Anspruch. Jahrescurse sollen ohnehin nach dem Ministerial-Erlasse von 24. October 1837 die Regel bilden; die in dieser Verordnung für

gitized by Google

große Städte gestattete Ausnahme kann aber unsers gehorsamsten Erachtens durch die Einführung von Wechselcoetus leicht beseitigt werden.

f. Endlich weisen wir noch gehorsamst auf eine veränderte Gestaltung des Turnunterrichts hin. Gegenwärtig pflegt derselbe an einem Wochentage zwei Stunden hindurch ertheilt zu werden; wenn diese anhaltende Uebung für die technische Ausbildung des Körpers nicht ohne Belang sein mag, so verdient für die unmittelbare Wirkung auf die Gesundheit doch das häufigere, wenn auch kürzere Turnen den Vorzug. Zu diesem Behufe würde es sich vielleicht empfehlen, an drei Wochentagen je zwei Klassen zu einstündigem Turnen zu versammeln, an einem vierten aber den gesammten Schülercoetus zu gemeinsamen Uebungen zu vereinigen, letzteres um so mehr, als das gemeinschaftliche Turnen aller Schüler manche ethische Vortheile bietet, welche nicht aufgegeben werden dürfen. Ob in diesen Turnstunden die Freiübungen eine stärkere Berücksichtigung verdienen, das dürfte mit Bezug auf die vorliegende Frage wesentlich dem ärztlichen Urtheil vorbehalten sein.

5. Wir erlauben uns zuletzt auf einen am Schluß der Einleitung unseres Berichts erwähnten Punkt, das häusliche Leben der auswärtigen Schüler gehorsamst zurückzukommen, welches nach den wiederholten Beobachtungen unserer Referenten die geschärfte Aufmerksamkeit der Directoren und Ordinarien erheischt. Wir sehen hierbei von den sittlichen Gefahren ab, welchen heranwachsende Schüler in manchen Pensionen unterliegen, obschon die Gesundheit der Schüler doch auch hierdurch berührt wird. Aber unerläßlich scheint uns, daß den Lehrercollegien, insbesondere den Directoren und Ordinarien die häufige Revision der Pensionen und die größte Entschiedenheit in Beseitigung aller gesundheitswidrigen Zustände in diesen Pensionen oder, wo dies nicht ausreicht, die Untersagung der schlechthin unverbesserlichen unter ihnen zur strengen Pflicht gemacht wird. Die Schulordnungen wie die allgemeinen Bestimmungen sprechen den Directoren die in diesem Bezug erforderliche Befugniß schon zu; es bedarf deshalb keiner neuen Anordnung, sondern nur der nachdrücklichen Erinnerung an die bestehenden Vorschriften. Die Anwendung derselben wird allerdings nach unsern Beobachtungen von den Directoren nicht vernachlässigt; diese Erinnerung wird sie aber in ihrer Pflichterfüllung kräftigen und ihnen gegen gewissenlose Pensionshalter oder egoistische Eltern die erforderliche Unterstützung gewähren.

232. Plastische Vorbilder für den Zeichenunterricht.

Im Jahre 1867 hat sich unter dem Namen „Deutsches Gewerbe-Museum“ ein Verein gebildet, welcher seinen Sitz in Berlin hat und den Zweck verfolgt, den Gewerbetreibenden die Hülfsmittel der Kunst und Wissenschaft zugänglich zu machen. Zur Erreichung dieses Zweckes ist eine Sammlung von künstlerischen und technischen Mustern und Modellen angelegt, eine Bibliothek gegründet und eine Unterrichts-Anstalt errichtet worden, in welcher Gelegenheit zur Erwerbung wissenschaftlicher und künstlerischer Fachbildung geboten wird und öffentliche Vorlesungen über künstlerische, gewerbliche und naturwissenschaftliche Gegenstände veranstaltet werden.

Die Sammlung plastischer Vorbilder ist auch für Anstalten außerhalb Berlin's nutzbar zu machen, indem sorgfältig ausgeführte Gypsabgüsse zu billigen Preisen von dem Vorstande des Gewerbe-Museums verkauft werden. Das Verzeichniß der verkäuflichen Gypsabgüsse, dessen Erweiterung der Vorstand sich angelegen sein läßt, enthält bereits jetzt 204 Nummern, und zwar:

I. figürliche Darstellungen:

a. Statuen, Torſe, Köpfe, Masken, ſonſtige Körpertheile, ſowohl antik (griechiſch und römiſch) als aus der Renaiſſance, deren Nachblüthe und Verfall. — b. Hochreliefs, dsgl., — c. Flachreliefs, dsgl., — d. Unterrichts-Vorlagen (Theile coloſſaler Nachbildungen antiker Köpfe);

II. über Natur oder über anatomiſche Präparate geformte Körpertheile:
a. von Menſchen, — b. von Thieren, — c. von Pflanzen;

III. Bauglieder und Ornamentales, einſchließlich der Benutzung menſchlicher und thieriſcher Formen:
a. antik (griechiſch und römiſch), — b. mittelalterlich (romaniſch und gothiſch), — c. aus der Renaiſſance, deren Nachblüthe und Verfall, — d. modern, — e. Unterrichts-Vorlagen für die erſte Stufe des Ornamentzeichnens und Modellirens, ſowie zum Studium der Darſtellung durch Licht und Schatten;

IV. Kunſtgewerbliches (Geräthe, Gefäße, Möbel, ꝛc.):
a. antik (griechiſch und römiſch), — b. mittelalterlich (romaniſch und gothiſch), — c. aus der Renaiſſance, deren Nachblüthe und Verfall, — d. modern (europäiſch und außereuropäiſch).

Das Beſtreben, mittels dieſer Sammlung durch Verbreitung guter und billiger Gypsabgüſſe dem kunſtgewerblichen Zeichen- und Modellir-Unterricht wie dem ausübenden Kunſtgewerbe einen Theil der muſtergültigen plaſtiſchen Vorlagen zugänglich zu machen, hat auch die Anerkennung des Herrn Miniſters der geiſtlichen ꝛc. Angelegenheiten gefunden, und es kann denjenigen Lehranſtalten im Reſſort der Unterrichts-Verwaltung, welche dem Zeichen-Unterricht einen größeren Theil ihrer Thätigkeit zuwenden, die Benutzung dieſer Gelegenheit zur Beſchaffung muſtergültiger plaſtiſcher Vorbilder angelegentlich empfohlen werden.

No. 12. 248. Ausſtellung von Zeugniſſen für Lehrer an höheren Unterrichtsanſtalten.

249. Zahl der im Jahre 1869 geprüften Schulamts-Candidaten.

251. Stipendienfonds der K. Realſchule in Berlin. Vgl. Pädagog. Archiv, 1871, No. 3. S. 210 ff.

Oeſterreich. Lehrpläne für die Realſchulen nebſt Uebergangsbeſtimmungen für das Schuljahr 1870/1. (Genehmigt mit den Erläſſen des k. k. Miniſteriums für Cultus und Unterricht vom 19. Juli 1870, Z. 5207, und vom 24. September 1870, Z. 8296.) *)

Lehrplan für die Realſchulen des Erzherzogthums unter der Enns
(auf Grund des Landgeſetzes vom 3. März 1870.)

Religionslehre
(geſondert für jede Confeſſion).

I. bis IV. Klaſſe, wöchentlich je 2 Stunden.

Lehrziel und Claſſenziele werden von den kirchlichen Oberbehörden (für Israe-

*) Der Lehrplan für die Realſchulen in Niederöſterreich wird hier aus dem Verordnungsblatte für den Dienſtbereich des Miniſteriums für Cultus und Unterricht (1870, St. XV) vollſtändig abgedruckt, rückſichtlich der weiter nachfolgenden Lehrpläne werden der Kürze wegen die Abweichungen vom erſteren durch die beigefügten tabellariſchen Ueberſichten erſichtlich gemacht.

gitized by Google

liten von den Vorständen der Cultusgemeinden) bestimmt und durch die Landesschulbehörde den Realschulen vorgezeichnet.

Deutsche Sprache.

Lehrziel für die Unterrealschule: Richtiges Sprechen und Lesen, Fertigkeit und grammatische Correctheit in Handhabung der deutschen Sprache, Sicherheit in Kenntniß der Formenlehre und Syntax.

Lehrziel für die gesammte Realschule: Volles Verständniß der deutschen Sprache nach Bau und Inhalt; Gewandtheit und stilistische Correctheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche derselben für Gegenstände, welche dem allmählich sich erweiternden Gedankenkreise der Schüler angehören; historische und ästhetische Kenntniß des Bildendsten aus der deutschen Literatur; durch die Lectüre gewonnene Charakteristik der vorzüglichsten prosaischen und poetischen Darstellungsformen.

I. Classe, wöchentlich 4 Stunden: Wiederholung der gesammten Formenlehre, Uebersicht der Satzformen in Musterbeispielen aus dem Lesebuche. Sprech-, Lese- und Schreibübungen, letztere vorherrschend orthographischer und grammatischer Art; Besprechen und Memorieren des Gelesenen, mündliches und schriftliches Wiedergeben einfacher Erzählungen oder kurzer Beschreibungen. Alle 8 Tage eine Hausarbeit, alle 14 Tage eine Schularbeit.

II. Cl., wöchentl. 4 St.: Vervollständigung der Formenlehre, Lehre vom einfachen und erweiterten Satze auf Grundlage einer eigenen Schulgrammatik; mündliche und schriftliche Reproduction und Umarbeitung größerer abgeschlossener Stücke aus dem Lesebuche. Alle 14 Tage eine Hausarbeit, alle 4 Wochen eine Schularbeit; am Schlusse jedes Monats hat jeder Schüler eine schriftliche Inhaltsangabe seiner Privatlectüre zu bringen.

III. Cl., wöchentl. 4 St.: Lehre vom zusammengesetzten Satze, Arten der Nebensätze, Verkürzungen derselben, die Periode (auf Grundlage der Schulgrammatik); systematische Belehrung über Rechtschreibung und Zeichensetzung; Aufsätze verschiedener Art, zum Theile sich anschließend an den Unterricht in der Geschichte der Geographie und den Naturwissenschaften, zum Theile an jenen im Französischen. Termine der abzuliefernden Arbeiten wie in der II. Cl.

IV. Cl., wöchentl. 3 St.: Zusammenfassender Abschluß des gesammten grammatischen Unterrichtes; Zusammenstellung von Wortfamilien mit Rücksicht auf Vieldeutigkeit und Verwandtschaft der Wörter; das Wichtigste aus der Prosodie und Metrik. Aufsätze mit Berücksichtigung jener Formen, welche im bürgerlichen Leben am häufigsten nöthig werden. Benützung des Lesestoffes zur Kenntniß der antiken und germanischen Sagendichtung. Termine der abzuliefernden Arbeiten wie in der II. und III. Classe.

V. Cl., wöchentl. 3 St.: Lectüre und Uebersetzungen aus der classischen Literatur der Griechen und Römer; Lectüre einer Auswahl aus leichteren Werken der mittelhochdeutschen Periode (deren Lesung im Urtexte einer gedrängten Uebersicht der Laut- und Flexionslehre des Mittelhochdeutschen bedarf); Ueberblick über die deutsche Literatur von ihren ersten Anfängen bis zum Schlusse des XIV. Jahrhunderts, Erläuterung des Wesens, der Formen und Arten der Poesie; sowie der vorzüglichsten prosaischen Darstellungsformen, auf Grund der Lectüre; Recitierübungen und Aufsätze über Gelesenes und Gehörtes.

VI. und VII. Cl., wöchentl. je 3 St.: Kurze Uebersicht der Literaturgeschichte

Digitized by Google

vom XV. bis zur Mitte des XVIII. Jahrhunderts, ausführliche Darstellung der Literatur der zweiten Hälfte des XVIII. und des XIX. Jahrhunderts, — beides an der Hand der Lectüre gewonnen und stets an die allgemeine Culturgeschichte angeknüpft; Lesung mindestens zweier vollständiger Werke. Abhandlungen, jedoch stets concreten Inhalts; Redeübungen, freie Vorträge.

Französische Sprache.

Lehrziel für die Unterrealschulen: Kenntniß der gesammten Formenlehre und der wichtigsten syntaktischen Regeln, Fertigkeit im Uebersetzen aus dem Französischen und in dasselbe.

Lehrziel für die gesammte Realschule: vollständige Aneignung und Verständniß der Formenlehre und Syntax; Erwerb eines ausgiebigen Wörtervorraths, Gewandtheit im mündlichen Gebrauche der correcten, gewöhnlichen Umgangs- oder Conversationssprache, freie schriftliche Bearbeitung neuer Themata; übersichtliche Kenntniß der Literatur, nähere Bekanntschaft mit hervorragenden prosaischen und poetischen Leistungen derselben.

I. Cl., wöchentl. 5 St.: Die Regeln der Aussprache und des Lesens, mit Inbegriff der Lehre vom Accente; Formenlehre des Nom und Pronom, das Wichtigste über den **article partitif**, die am häufigsten vorkommenden Präpositionen, einfache Formen von **avoir** und **être**. Aneignung eines entsprechenden Wörter- und Phrasen-Vorrathes mittelst des Memorierens. Uebungen im Dictandoschreiben und im Uebersetzen leichter Sätze.

II. Cl., wöchentl. 4 St.: Gesammte übrige Formenlehre der flexiblen Redetheile, einschließlich der häufigst vorkommenden unregelmäßigen, defectiven und unpersönlichen Zeitwörter; Adverbien und Conjunctionen; die wichtigsten syntaktischen Regeln über den Gebrauch des Artikels, über das **Adjectif qualitatif** und **déterminatif**, endlich über das Pronom. Vermehrung des Wörter- und Phrasen-Vorrathes. Zahlreiche Uebungen in vollständigen Sätzen. Alle 8 Tage eine Hausarbeit, alle 14 Tage eine Schularbeit.

III. Cl. wöchentl. 4 St.: Cursorische Wiederholung des Lehrstoffes der I. und II. Classe und Ergänzung der systematischen Kenntniß der gesammten Formenlehre durch die selteneren abweichenden Formen. Vollständige Syntax des Nom und Pronom. Fortgesetztes Vermehren des Wörter- und Phrasen-Vorrathes, fortgesetzte Uebungen; alle 14 Tage eine Hausarbeit und eine Schularbeit. Leichte prosaische und poetische Lectüre. Versuche in französischer Conversation mittelst der übersetzten Lesestücke.

IV. Cl., wöchentl. 3 St.: Systematische Kenntniß der Syntax des Zeitwortes und der inflexiblen Redetheile; Lehre vom Gebrauche der Zeiten und Modi, der Participien und Negationspartikeln. Lehre vom französischen Satzbau und der Interpunction. Elemente der Wortbildungslehre. Fortgesetzte mündliche und schriftliche Uebungen mit Hervorhebung der Gallicismen und der wichtigeren Synonymen, bei steter Berücksichtigung einer Vermehrung des Wortvorrathes und einer genauen Kenntniß echt französischer Phraseologie. Alle 14 Tage eine Hausarbeit, alle 4 Wochen eine Schularbeit.

V. Cl., wöchentl. 3 St.: Wiederholung und Ergänzung des grammatischen Unterrichtes, Erweiterung der lexikalischen Kenntnisse; Sprechübungen und schriftliche Aufsätze mit besonderer Rücksichtnahme auf die französische Lectüre und auf die übri-

gitized by Google

gen Lehrgegenstände; Lesung von Musterstücken der historischen, descriptiven und epistolarischen Literatur, mit Belehrungen über die französische Behandlungsweise der entsprechenden Stilgattungen.

VI. Cl., wöchentl. 2 St.: Fortsetzung der Sprechübungen und schriftlichen Aufsätze, Behandlung von Musterstücken der epischen und lyrischen Dichtung, sowie der oratorischen Prosa, mit steter Rücksicht auf die französische Poetik und Rhetorik.

VII. Cl., wöchentl. 2 St.: Fortsetzung der Sprechübungen und schriftlichen Aufsätze; Ausdehnung der Lectüre auf hervorragende Werke der dramatischen Poesie. Gedrängte Geschichte der französischen Literatur unter steter Verweisung auf ihren Zusammenhang mit der allgemeinen Culturgeschichte, insbesondere aber mit der Geschichte der deutschen Literatur.

Englische Sprache.

Lehrziel: Vollständige grammatische Kenntniß der englischen Sprache: gewandte Handhabung derselben in Uebertragungen leichter prosaischer Aufsätze aus dem Deutschen, richtiges Verständniß leichterer prosaischer und poetischer englischer Werke: Kenntniß der wichtigsten Thatsachen aus der Geschichte der englischen Literatur, namentlich der neueren Zeit.

V. Cl., wöchentl. 3 St.: Lese- und Betonungslehre mit steter Hinweisung auf die Gesetze der Lautverschiebung und ihrer Beziehung zu den romanischen und germanischen Elementen der englischen Sprache; Einübung an zahlreichen Lesestücken. Die gesammte Formenlehre, unter fortwährender Vergleichung mit der deutschen und französischen Grammatik; die zum Verständnisse einfacher Lesestücke erforderlichen Sätze aus der Syntax. Lectüre erzählender und beschreibender Prosa.

VI. Cl., wöchentl. 2 St.: Wiederholung der Formenlehre, hauptsächlich ihres anomalen Theiles, umständlichere Behandlung der Syntax, einschließlich der Modus- und Tempuslehre. Kenntniß der wichtigsten Ableitungen und Zusammensetzungen von Wörtern. Allmähliches Fortschreiten der schriftlichen Uebungen zu einfachen Briefen und Beschreibungen. Lectüre didaktischer und oratorischer Prosa.

VII. Cl., wöchentl. 2 St: Cursorische Wiederholung der gesammten Grammatik mit englischem Vortrage. Kurze Uebersicht der wichtigsten Perioden der Literaturgeschichte. Lectüre poetischer Werke, wobei neben dem Lesebuche noch in jedem Semester ein abgeschlossenes Werk von größerer Bedeutung durchzunehmen ist. Im Anschlusse an die Lectüre schreiten die Schul- und Hausaufgaben bis zu freien Aufsätzen fort.

Erdkunde und Geschichte.

Lehrziel für die Unterrealschule: Kenntniß der Erdoberfläche nach ihren wichtigsten natürlichen und politischen Abgrenzungen und Umrissen und nach ihren für Handel und Gewerbe maßgebendsten Beziehungen, mit besonderer Hervorhebung des österr.-ung. Reiches. Uebersicht der wichtigsten Begebenheiten der gesammten Weltgeschichte, mit besonderer Berücksichtigung der biographischen Momente.

Lehrziel für die gesammte Realschule: Vollständige Aneignung des geographischen Wissens. Eingehende Kenntniß der Hauptbegebenheiten der Völkergeschichte nach ihrem pragmatischen Zusammenhange, mit specieller Berücksichtigung der vaterländischen Geschichte. Andeutung der epochemachenden Momente aus der Geschichte der Arbeit und des Verkehrs. Vaterländische Verfassungslehre.

Digitized by Google

I. Cl., wöchentl. 3 St.: Erdkunde: Fundamentalsätze des geographischen Wissens, so weit dieselben zum Verständnisse der Karte unentbehrlich sind und in sinnlich-anschaulicher Weise erörtert werden können. Beschreibung der Erdoberfläche in ihrer natürlichen Beschaffenheit und den allgemeinen Scheidungen nach Völkern und Staaten, auf Grundlage steter Handhabung der Karte.

II. Cl., wöchentl. 4 St.: A. Erdkunde, 2 St.: Specielle Geographie Asien's und Afrika's; detaillierte Beschreibung der Terrainverhältnisse und der Stromgebiete Europa's, an oftmalige Anschauung und rationelle Besprechung der Schul- und Wandkarten anknüpfend; Geographie des westlichen und südlichen Europa.

B. Geschichte, 2 St.: Uebersicht der Geschichte des Alterthums.

III. Cl., wöchentl. 4 St.: A. Erdkunde, 2 St.: Specielle Geographie des übrigen Europa und namentlich Deutschlands.

B. Geschichte, 2 St.: Uebersicht der Geschichte des Mittelalters mit besonderer Hervorhebung der vaterländischen Momente.

IV. Cl., wöchentl. 4 St. A. Erdkunde, 2 St.: Specielle Geographie des Vaterlandes, Umrisse der Verfassungslehre. Geographie Amerika's und Australiens.

B. Geschichte, 2 St.: Uebersicht der Geschichte der Neuzeit mit umständlicherer Behandlung der vaterländischen Geschichte.

V. Cl., wöchentl. 3 St.: Pragmatische Geschichte des Alterthumes mit steter Berücksichtigung der hiermit im Zusammenhange stehenden geographischen Daten.

VI. Cl., wöchentl. 3 St.: Geschichte des VI. bis XVII. Jahrhunderts in gleicher Behandlungsweise.

VII. Cl., wöchentl. 3 St.: Ausführliche Behandlung der Geschichte des XVIII. und XIX. Jahrhunderts mit besonderer Hervorhebung der culturhistorischen Momente, speciel derjenigen, welche sich auf die verschiedenen Zweige der Volkswirthschaft beziehen. Kurze Uebersicht der Statistik Oesterreich-Ungarns. Vaterländische Verfassungslehre.

Mathematik.

Lehrziel für die Unterrealschule: Sicherheit und Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Zifferrechnen, namentlich in der Anwendung desselben auf praktisch wichtige Fälle; Durchübung der vier ersten Grundoperationen in allgemeinen Zahlen, sowie in ihrer Anwendung zur Auflösung von Gleichungen des ersten Grades mit einer oder zwei Unbekannten.

Lehrziel für die gesammte Realschule: Gründliche Kenntniß und sichere Durchübung der elementaren Mathematik als strenge beweisender Wissenschaft.

I. Cl., wöchentl. 3 St.: Dekadisches Zahlensystem. Die Grundrechnungen mit unbenannten und einnamig benannten Zahlen, ohne und mit Decimalbrüchen. Grundzüge der Theilbarkeit, größtes gemeinschaftliches Maß, kleinstes gemeinschaftliches Vielfaches. Gemeine Brüche; Verwandlung derselben in Decimalbrüche und umgekehrt; Rechnen mit periodischen Decimalbrüchen. Rechnen mit mehrnamig benannten Zahlen.

II. Cl., wöchentl. 3 St.: Das Wichtigste aus der Maß- und Gewichtskunde, aus dem Geld- und Münzwesen, mit besonderer Berücksichtigung des französischen Systems. Maß-, Gewichts- und Münzreduction. Lehre von den Verhältnissen und Proportionen, letztere mit möglichstem Festhalten des Charakters einer Schlußrechnung; Kettensatz, Procent- und einfache Zins-, Discont- und Terminrechnung, Theilregel, Durchschnitts- und Alligationsrechnung.

ed by Google

III. Cl., wöchentl. 3 St.: Fortgesetzte Uebungen im Rechnen mit besonderen Zahlen, zur Wiederholung und Erweiterung des bisherigen arithmetischen Lehrstoffes. Zusammengesetzte Verhältnisse mit Anwendungen auf verschiedene im Geschäftsleben vorkommende Aufgaben. Einübung der vier ersten Grundoperationen in allgemeinen Zahlen mit ein- und mehrgliedrigen Ausdrücken, so weit dieselben zur Begründung der Lehre vom Potenzieren und vom Ausziehen der Quadrat- und Kubikwurzel nöthig sind; Erhebung auf die zweite und dritte Potenz, Ausziehen der Wurzel zweiten und dritten Grades aus besonderen Zahlen, ohne und mit Abkürzung.

IV. Cl., wöchentl. 4 St.: Ergänzende und erweiternde Wiederholung des gesammten arithmetischen Lehrstoffes der Unter-Realschule; wissenschaftlich durchgeführte Lehre von den vier ersten Grundoperationen mit allgemeinen Zahlen, größtes gemeinschaftliches Maß und kleinstes gemeinschaftliches Vielfaches; Lehre von den gemeinen Brüchen. Gleichungen des ersten Grades mit einer oder zwei Unbekannten, nebst Anwendung auf praktische Aufgaben.

V. Cl., wöchentl. 6 St.:

A. Allgemeine Arithmetik: Zusammenfassende Wiederholung des bisherigen Lehrstoffes aus der allgemeinen Arithmetik; Gleichungen des ersten Grades mit mehr als zwei Unbekannten; diophantische Gleichungen. Die Zahlensysteme überhaupt und das dekadische insbesondere; Theorie der Theilbarkeit; Lehre von den Decimalbrüchen, Potenzen und Wurzelgrößen; Bedeutung der imaginären und complexen Zahlen, die vier Grundoperationen mit denselben; Lehre von den Verhältnissen und Proportionen. Quadratische Gleichungen mit einer und mit zwei Unbekannten.

B. Geometrie: Planimetrie in ihrem vollen Umfange, vom streng wissenschaftlichen Standpunkte behandelt; zahlreiche Uebungen im Lösen von Constructionsaufgaben mit Hilfe der geometrischen Analysis.

VI. Cl., wöchentl. 5 St.:

A. Allgemeine Arithmetik: Logarithmen; Gleichungen höheren Grades, welche auf quadratische zurückgeführt werden können, und Exponentialgleichungen; arithmetische und geometrische Progressionen mit Anwendung auf Zinseszins- und Rentenrechnungen; einiges über die Convergenz unendlicher Reihen; Combinationslehre; binomischer Lehrsatz.

B. Geometrie: Goniometrie und ebene Trigonometrie nebst zahlreichen Uebungsaufgaben in besonderen und allgemeinen Zahlen; Stereometrie mit Uebungen im Berechnen des Inhaltes und der Oberfläche von Körpern; Elemente der sphärischen Trigonometrie nebst Uebungsaufgaben.

VII. Cl., wöchentl. 5 St.:

A. Allgemeine Arithmetik: Grundlehren der Wahrscheinlichkeitsrechnung mit Anwendungen auf die Berechnung der wahrscheinlichen Lebensdauer; Kettenbrüche. Das Wichtigste über arithmetische Reihen höherer Ordnung mit Rücksicht auf das Interpolationsproblem.

B. Geometrie: Anwendung der sphärischen Trigonometrie auf Aufgaben der Stereometrie und insbesondere auf sphärische Astronomie; analytische Geometrie der Ebene, und zwar analytische Behandlung der Geraden, des Kreises und der Kegelschnittlinien; Durchübung der analytischen Geometrie in allgemeinen und besonderen Zahlen, namentlich in Construction der entsprechenden Aufgaben. — Wieder-

holung des gesammten arithmetischen und geometrischen Lehrstoffes der Oberclassen mittelst zahlreicher Uebungsaufgaben.

Naturgeschichte und Physik.

Lehrziel für die Unterrealschule: Auf Anschauung gegründete, im Unterscheiden geübte Bekanntschaft mit den wichtigsten Formen der organischen und unorganischen Welt; durch das Experiment vermittelte Kenntniß der leichtfaßlichen Naturerscheinungen und ihrer Gesetze, mit Berücksichtigung der verständlichsten praktischen Anwendungen.

Lehrziel für die gesammte Realschule: Systematische Uebersicht der Thier- und Pflanzengruppen, auf Grund der Bekanntschaft mit den wichtigsten Thatsachen aus ihrer Anatomie, Physiologie und Morphologie; Kenntniß der Formen und Eigenschaften der wichtigeren Mineralien; Verständniß der bedeutendsten Naturerscheinungen und Naturgesetze, durch strengen Beweis gesichert, so weit die Elementarmathematik für letzteren ausreicht; Anwendung aller dieser Lehren auf das Gesammtbild der Erde, als eines aus Naturkörpern zusammengesetzten, einheitlichen, gesetzmäßig entwickelten Ganzen.

I. Cl., wöchentl. 3 St.: Anschauungsunterricht in der Naturgeschichte: I. Semester: Wirbelthiere. II. Sem. Wirbellose Thiere.

II. Cl., wöchentl. 3 St.: Anschauungsunterricht in der Naturgeschichte: I. Sem.: Mineralogie. II. Sem.: Botanik.

III. Cl., wöchentl. 4 St.: Experimentalphysik: Allgemeine Eigenschaften der Körper, Wärme; Statik und Dynamik fester, tropfbarer und ausdehnsamer Körper.

IV. Cl., wöchentl. 2 St: Experimentalphysik: Schall, Licht, Magnetismus, Elektricität.

V. Cl., wöchentl. 3 St.: Naturgeschichte: Anatomisch-physiologische Grundbegriffe des Thierreiches mit besonderer Rücksicht auf die höheren Thiere; Systematik der Thiere mit genauerem Eingehen in die niederen Thiere.

VI. Cl., wöchentl. 6 St.:

A. Naturgeschichte 2 St.: Anatomisch-physiologische Grundbegriffe des Pflanzenreiches, Systematik der Pflanzen.

B. Physik 4 St.: Allgemeine Eigenschaften der Körper, Wirkungen der Molecularkräfte, Mechanik, Akustik.

VII. Cl., wöchentl. 7 St.:

A. Physik 4 St.: Elektricität, Magnetismus, Wärme, Optik, Grundlehren der Astronomie und mathematischen Geographie.

B. Naturgeschichte 3 St.: I. Sem.: Kenntniß der wichtigsten Mineralien nach krystallographischen, physikalischen und chemischen Grundsätzen, Geognosie, II. Sem.: Grundzüge der Geologie, das Wichtigste aus der Klimatologie, der Phyto- und Zoogeographie.

Chemie.

Lehrziel: Eingehende Kenntniß der Grundstoffe und ihrer wichtigsten Verbindungen, Darstellungsmethoden und Anwendungen in der Natur, im menschlichen Haushalte und in der Industrie.

IV. Cl. wöchentl. 3 St.: Uebersicht der wichtigsten Grundstoffe und ihrer

Verbindungen, mit besonderer Berücksichtigung ihres natürlichen Vorkommens, jedoch ohne tieferes Eingehen in die Theorie und ohne ausführliche Behandlung der Reactionen.

V. Cl. wöchentl. 3 St.: Gesetze der chemischen Verbindungen. Atome, Molecule, Aequivalente, Werthigkeit der Atome, Typen, Bedeutung der chemischen Symbole und Formeln. Metalloide, Metalle der Alkalien, alkalische Erden und Erden.

VI. Cl., wöchentl. 3 St.: I. Sem.: Schwere Metalle. II. Sem.: Chemie des Kohlenstoffes (ein-, zwei- und mehrwerthige Alkohol-Radicale).

VII. Cl., wöchentl. 2 St.: I. Sem.: Chemie des Kohlenstoffes (andere Substanzen organischen Ursprunges). II. Sem.: Recapitulation mit kurzer Andeutung der neueren chemischen Theorien. — Die Arbeiten im Laboratorium, welche der Theilnahme vorzüglich Befähigter vorbehalten werden, sind außerhalb der obligaten Unterrichtsstunden vorzunehmen.

Geometrisches Zeichnen und darstellende Geometrie.

Lehrziel für die Unterrealschule: Kenntniß der Elemente der Geometrie und geometrischen Constructionslehre; Fertigkeit im Linearzeichnen.

Lehrziel für die gesammte Realschule: Vollständige Kenntniß und gewandte Handhabung der Projectionslehre, in ihrer Anwendung auf Schattenlehre, auf Perspective und auf Darstellung technischer Objecte.

I. Cl., wöchentl. 6 St.: Geometrische Anschauungslehre. Geometrische Gebilde in der Ebene (Linien, Winkel, Dreieck, Viereck, Vieleck, Kreis, Ellipse), Combinationen dieser Figuren; das geometrische Ornament. Elemente der Geometrie im Raume; Zeichnen nach Draht-, Holz- und Gypsmodellen.

II. Cl., wöchentl. 3 St.: Planimetrie; Uebungen mit dem Zirkel und dem Reißzeuge überhaupt, Gebrauch der Reißschiene und des Dreiecks.

III. Cl., wöchentl. 3 St.: Fortsetzung des vorbesprochenen Lehrstoffes unter Anwendung auf Fälle und Beispiele aus der technischen Praxis. Stereometrie.

IV. Cl., wöchentl. 3 St.: Anwendung der vier algebraischen Grundoperationen zur Lösung von Aufgaben der Planimetrie und Stereometrie. Theoretisch-constructive Uebungen im Zeichnen der wichtigsten ebenen Curven. Einleitung in die darstellende Geometrie: orthogonale Projection des Punktes und der Linie.

V. Cl., wöchentl. 3 St.: Die Lehre von der Ebene. Projectionen von Körpern, die durch Ebenen begrenzt sind; Schnitte von Körpern mit Ebenen; gegenseitige Durchschnitte der Körper; krumme Linien und deren Beziehung zu geraden Linien und Ebenen.

VI. Cl., wöchentl. 3 St.: Erzeugung und Darstellung krummer Flächen; Tangentialebenen an krummen Flächen. Schiefe Projection (Schattenlehre).

VII. Cl., wöchentl. 3 St.: Centrale Projection (Perspective). Recapitulation der gesammten darstellenden Geometrie mit praktischen Anwendungen behufs Erlernung geeigneter Darstellungsweisen technischer Objecte.

Freihandzeichnen.

Lehrziel: Verständniß und Gewandtheit des Freihandzeichnens sowohl mit Beziehung auf die verschiedenerlei praktischen Verwerthungen desselben, als mit Hinwirkung auf die Bildung des Geschmackes.

Das Freihandzeichnen wird im II.—VII. Jahre in je 4 Stunden geübt. Das schnellere oder langsamere Fortschreiten des Schülers von den leichteren Aufgaben zu

Digitized by Google

den schwereren innerhalb dieser Zeit kann von Talent und Fleiß abhängig gemacht werden; im allgemeinen hat aber zu gelten, daß in der II. Cl., anschließend an das Zeichnen geometrischer Figuren mit freier Hand und mit theilweiser Fortsetzung dieser Vorübungen, das Flachornament und in der III. Classe letzteres und Contouren des menschlichen Kopfes gezeichnet werden sollen.

In den nächsten vier Jahren soll das Zeichnen nach Vorlagen mit Schatten und Licht, und nach dem Runden, sowie das Studium des plastischen Ornaments geübt werden. Ueber diese Grenzen darf der Zeichenunterricht nicht hinausgreifen; aber er soll streng und systematisch geführt werden, um seinem Zwecke, der in einer guten Vorbereitung besteht, mit möglichster Vollständigkeit zu entsprechen.

Das Materiale soll im Anfange der Bleistift und beim Ornamente auch die Feder, später Kohle und Kreide sein. Beim Zeichnen des Ornamentes darf Tusch und Aquarellfarbe verwendet werden, um dem Schüler die Handhabung des Pinsels und die ersten Elemente des Tones und der Farbe beizubringen.

Das Modellieren bleibt der freien Theilnahme vorzüglich Befähigter vorbehalten; eine Dispens vom Unterrichte im Freihandzeichnen für die Theilnehmer an ersterem findet nicht statt.

Schönschreiben.

So weit das Landesgesetz gestattet, einzelnen Schülern die Theilnahme an diesem Unterrichte als obligat aufzutragen, ist derselbe für die I. und II. Classe mit je einer wöchentlichen Stunde zu ertheilen, das Lehrziel jedoch auf Heranbildung einer leserlichen und gefälligen Handschrift zu beschränken, das Erlernen jeder Art von Kunstschriften von demselben auszuschließen.

Uebersicht
des Lehrplanes für die Realschulen in Oesterreich unter der Enns.

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	Summe
Religion	2	2	2	2	—	—	—	8
Deutsche Sprache	4	4	4	3	3	3	3	24
Französische Sprache	5	4	4	3	3	2	2	23
Englische Sprache	—	—	—	—	3	2	2	7
Geschichte und vaterländische Verfassungslehre	—	2	2	2	3	3	3	15
Mathematik	3	3	3	4	6	5	5	29
Erdkunde	3	2	2	2	—	—	—	9
Naturgeschichte	3	3	—	—	3	2	3	14
Physik	—	—	4	2	—	4	4	14
Chemie	—	—	—	3	3	3	2	11
Geometrisches Zeichnen und darstellende Geometrie	6	3	3	3	3	3	3	48
Freihandzeichnen	—	4	4	4	4	4	4	
Schönschreiben	(1)	(1)	—	—	—	—	—	(2)
Summe	26	27	28	28	31	31	31	202
	(27)	(28)						(204)

Außerdem in jeder Classe zwei Stunden Turnen.

Digitized by Google

Uebergangsbestimmungen für das Schuljahr 1870/1.

1. Der neue Lehrplan tritt mit dem Schuljahre 1870/1 für die Schüler der I. und II. Classe vollständig in Wirksamkeit, doch beginnt der Unterricht in der französischen Sprache auch in der II. Classe mit den Regeln der Aussprache und des Lesens und muß den Lehrstoff der I. und II. Classe innerhalb des Schuljahres 1871 zu absolvieren bestrebt sein, zu welchem Ende dem französischen Sprachunterrichte erforderlichenfalles noch eine Lehrstunde zugewiesen werden kann. Der Unterricht in der Naturgeschichte für die II. Classe muß sich nach dem in der bisherigen I. Classe absolvirten Lehrstoffe richten.

2. Die Lehrkörper haben zu Beginn des Schuljahres 1870/1 zu entscheiden, welche Schüler der bisherigen III. Classe ihrer Anstalt in die neue V. Classe, welche hingegen in die neue IV. Classe aufzunehmen sind. Bei Schülern der Anstalt, deren Befähigung zum Aufsteigen in die IV. oder V. Classe zweifelhaft ist, und bei den aus anderen Anstalten übertretenden Schülern der bisherigen III. Classe entscheidet diesbezüglich eine Aufnahmsprüfung.

3. Der Unterricht in der französischen Sprache wird für die Schüler der III. und IV. Classe sofort unbedingt obligat und gliedert sich nach Cursen so, daß Anfänger, Vorgeschrittenere und grammatikalisch bereits vollständig Durchgebildete gesondert unterrichtet werden.

4. Einem dieser Curse müssen sich auch die Schüler der V. Classe einreihen, für welche die französische Sprache insoweit obligat wird, als sie sich nicht über die bereits erlangte vollständige Kenntniß derselben auszuweisen vermögen oder einen bereits früher begonnenen Unterricht in der italienischen oder englischen Sprache fortzusetzen haben.

5. Die in gleicher Lage befindlichen Schüler der VI. und VII. Classe sind nur dann zum Besuche des Unterrichtes in der französischen Sprache verpflichtet, wenn sie nach den von ihnen bereits erlangten Vorkenntnissen befähigt sind, und zwar die Schüler der VI. Classe in den Curs für Vorgeschrittenere, jene der VII. Classe in den Curs für grammatikalisch bereits vollständig Durchgebildete aufgenommen zu werden.

6. Eine Verpflichtung zum Besuche des Unterrichtes in der englischen Sprache besteht nur für jene Schüler der V. Classe, welche zur Theilnahme an dem Unterrichte in der französischen Sprache nicht verpflichtet sind, und auch für diese nur insoweit, als sie nicht einen bereits begonnenen Unterricht in der italienischen Sprache fortsetzen. Von den in gleicher Lage befindlichen Schülern der VI. und VII. Classe sind nur diejenigen zur Theilnahme am Unterrichte in der englischen Sprache verpflichtet, welche einen bereits begonnenen Unterricht in derselben fortsetzen.

7. Der Unterricht aus den übrigen Lehrgegenständen hat sich in der III. und IV. Classe dem Lehrplane thunlichst vollständig anzuschließen. Der durch die Bestimmungen 5 und 6 in den Oberclassen sich ergebende Ausfall an Lehrstunden gegenüber der Gesammtzahl von 31 ist zu verwenden, um den Lehrplan in der deutschen Sprache, Geschichte und Geographie oder den mathematisch-naturwissenschaftlichen Disciplinen so zu erweitern, daß das vollständige Uebergehen in den neuen Lehrplan im Schuljahre 1871/2 stattfinden kann.

8. Die endgiltige Festsetzung der Lectionspläne für das Schuljahr 1870/1 wird den Lehrkörpern der betreffenden Realschulen ausnahmsweise überlassen, und sind die bezüglichen Beschlüsse in der ersten Hälfte des Monats October 1870 der Landesschulbehörde zur Kenntnißnahme vorzulegen.

Digitized by Google

Ueberſicht des Lehrplanes für die Realſchulen in Oeſterr. ob d. Enns.

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	Summe
Religion	2	2	2	2	—	—	—	8
Deutſche Sprache und Literatur	3	3	3	3	3	3	3	21
Franzöſiſche Sprache	4	4	4	3	—	—	—	15
Engliſche Sprache	—	—	—	—	3	3	2	8
Geographie und Geſchichte, Elemente des öſterr. Gemeinde- und Verfaſſungsweſens	3	4	4	4	3	3	4	25
Elemente der Nat.-Oekonomie	—	—	—	—	—	—	1	1
Mathematik	3	3	3	4	6	6	4	29
Geometriſches Zeichnen und darſtellende Geometrie	6	3	3	3	3	3	3	24
Naturgeſchichte	3	3	—	—	3	2	3	14
Phyſik	—	—	4	2	—	4	4	14
Chemie	—	—	—	2	3	2	2	9
Freihandzeichnen	—	4	4	4	4	2	2	20
Schönſchreiben	2	—	—	—	—	—	—	2
Summe	26	26	27	27	28	28	28	190

Außerdem in jeder Claſſe zwei Stunden Turnen.

Im Herzogthume Salzburg.

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	Summe
Religion	2	2	2	2	1	1	—	10
Deutſche Sprache	4	4	4	3	3	3	3	24
Franzöſiſche Sprache	5	4	4	3	3	3	3	25
Engliſche Sprache	—	—	—	—	3	2	2	7
Geographie und Geſchichte	3	4	4	4	3	3	3	24
Mathematik	3	3	3	4	6	5	5	29
Darſtellende Geometrie	—	—	—	—	3	3	3	9
Naturgeſchichte	3	3	—	—	3	2	3	14
Phyſik	—	—	4	2	—	4	4	14
Chemie	—	—	—	3	3	2	2	10
Geometriſches Zeichnen	6	3	3	3	—	—	—	39
Freihandzeichnen	—	4	4	4	4	4	4	
Schönſchreiben	1	1	—	—	—	—	—	2
Summe	27	28	28	28	32	32	32	207

Im Herzogthume Steiermark.

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	Summe
Religion	2	2	2	2	—	—	—	8
Deutſche Sprache	3	3	3	3	3	3	3	21
Slovenische Sprache	(2)	(2)	(2)	(2)	—	—	—	(8)
Franzöſiſche Sprache	5	4	4	3	3	3	3	25
Engliſche Sprache	—	—	—	—	3	2	2	7
Geographie und Geſchichte	3	4	4	4	3	3	3	24
Mathematik	3	3	3	4	6	5	5	29
Darſtellende Geometrie	—	—	—	—	3	3	3	9
Naturgeſchichte	3	3	—	—	3	2	3	14
Phyſik	—	—	4	2	—	4	4	14
Chemie	—	—	—	3	3	3	2	11
Geometriſches Zeichnen	6	3	3	3	—	—	—	39
Freihandzeichnen	—	4	4	4	4	4	4	
Schönſchreiben	2	1	—	—	—	—	—	3
Summe	27 (29)	27 (29)	27 (29)	28 (30)	31	32	32	204 (212)

Außerdem in jeder Claſſe zwei Stunden Turnen.

gitized by Google

In der gefürst. Grafschaft Tirol mit deutscher Unterrichtssprache.

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	Summe
Religion	2	2	2	2	1	1	1	11
Deutsche Sprache	4	4	4	3	3	3	3	24
Italienische Sprache	5	4	4	3	4	2	2	23
Französische Sprache	—	—	—	—	4	8	3	10
Geographie und Geschichte	3	4	4	4	3	3	3	24
Mathematik	3	3	3	4	6	5	5	29
Darstellende Geometrie	—	—	—	—	3	3	3	9
Naturgeschichte	3	3	—	—	3	2	3	14
Physik	—	—	4	2	—	4	4	14
Chemie	—	—	—	3	3	3	2	11
Geometrisches Zeichnen	6	3	3	3	—	—	—	39
Freihandzeichnen	—	4	4	4	4	4	4	
Schönschreiben	2	1	—	—	—	—	—	3
Summe	28	28	28	28	33	33	33	211

In Vorarlberg.

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	Summe
Religion	2	2	2	2	—	—	—	8
Deutsche Sprache	4	4	4	3	3	3	3	24
Französische Sprache	5	4	4	3	3	3	3	25
Englische Sprache	—	—	—	—	3	2	2	7
Geographie und Geschichte	3	4	4	4	3	3	3	24
Mathematik	3	3	3	4	6	5	5	29
Darstellende Geometrie	—	—	—	—	3	3	3	9
Naturgeschichte	3	3	—	—	3	2	3	14
Physik	—	—	4	2	—	4	4	14
Chemie	—	—	—	3	3	3	2	11
Geometrisches Zeichnen	6	3	3	3	—	—	—	39
Freihandzeichnen	—	4	4	4	4	4	4	
Schönschreiben	2	1	—	—	—	—	—	3
Summe	28	28	28	28	31	32	32	207

Im Herzogthume Kärnten.

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	Summe
Religion	2	2	2	2	—	—	—	8
Deutsche Sprache	3	3	3	3	3	3	3	21
Slovenische Sprache	(2)	(2)	(2)	(2)	—	—	—	(8)
Französische Sprache	5	4	4	3	3	3	3	25
Italienische Sprache	—	—	—	—	3	2	2	7
Geographie	3	2	2	2	—	—	—	9
Geschichte und Elemente der Verfassungslehre	—	2	2	2	3	3	3	15
Elemente der National-Oekonomie	—	—	—	—	—	—	1	1
Mathematik	3	3	3	4	6	5	5	29
Darstellende Geometrie	—	—	—	—	3	3	3	9
Naturgeschichte	3	3	—	—	3	2	3	14
Physik	—	—	4	2	—	4	4	14
Chemie	—	—	—	3	3	3	2	11
Geometrisches Zeichnen	6	3	3	3	—	—	—	39
Freihandzeichnen	—	4	4	4	4	4	4	
Schönschreiben	2	1	—	—	—	—	—	4
Summe	27	27	27	28	31	32	33	205
	(29)	(29)	(29)	(30)	—	—	—	(213)

Außerdem in jeder Classe zwei Stunden Turnen.

Im Herzogthume Schlesien.

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	Summe
Religion und Sittenlehre	2	2	2	2	1	1	1	11
Deutsche Sprache und Literatur	4	4	4	3	3	3	2	23
Zweite Landessprache	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(14)
Französische Sprache	5	4	4	3	3	2	2	23
Englische Sprache	—	—	—	—	3	2	2	7
Geographie, Statistik und österr. Staatsverfassung	3	2	2	2	—	—	1	10
Allgem. und österr. Geschichte	—	2	2	2	3	3	3	15
Mathematik	3	3	3	4	6	5	5	29
Darstellende Geometrie	—	—	—	—	3	3	3	9
Naturgeschichte	3	3	—	—	3	2	3	14
Physik	—	—	4	2	—	4	4	14
Chemie	—	—	—	3	3	3	2	11
Geometrisches Zeichnen	6	3	3	3	—	—	—	39
Freihandzeichnen	—	4	4	4	4	4	4	
Schönschreiben	1	1	—	—	—	—	—	2
Summe	27	28	28	28	32	32	32	207
	(29)	(30)	(30)	(30)	(34)	(34)	(34)	(221)

Im Herzogthume Bukowina.

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	Summe
Religion	2	2	1	2	1	1	1	10
Deutsche Sprache	4	4	4	3	3	3	3	24
Zweite Landessprache	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(14)
Französische Sprache	5	4	4	3	3	2	2	23
Englische Sprache	—	—	—	—	3	2	2	7
Geographie und Geschichte	3	4	4	4	3	3	3	24
Mathematik	3	3	3	4	6	5	5	29
Darstellende Geometrie	—	—	—	—	3	3	3	9
Naturgeschichte	3	3	—	—	3	2	3	14
Physik	—	—	4	2	—	4	4	14
Chemie	—	—	—	3	3	3	2	11
Geometrisches Zeichnen	6	3	3	3	—	—	—	39
Freihandzeichnen	—	4	4	4	4	4	4	
Schönschreiben	1	1	—	—	—	—	—	2
Summe	27	28	27	28	32	32	32	206
	(29)	(30)	(29)	(30)	(34)	(34)	(34)	(220)

In der Markgrafschaft Mähren.

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	Summe
Religion	2	2	2	2	1	1	1	11
Deutsche Sprache	4	4	4	3	3	3	2	23
Böhmische Sprache	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(14)
Französische Sprache	5	4	4	3	3	2	2	23
Englische Sprache	—	—	—	—	3	2	2	7
Geographie und Geschichte	3	4	4	4	3	3	4	25
Formale Logik	—	—	—	—	—	—	2	2
Mathematik	3	3	3	4	6	5	5	29
Darstellende Geometrie	—	—	—	—	3	3	3	9
Naturgeschichte	3	3	—	—	3	2	3	14
Physik	—	—	4	2	—	4	4	14
Allgemeine Chemie	—	—	—	3	3	3	2	11
Geometr. und Freihandzeichnen	6	7	7	7	4	4	2	37
Schönschreiben	1	1	—	—	—	—	—	2
Summe	27	28	28	28	32	32	32	207
	(29)	(30)	(30)	(30)	(34)	(34)	(34)	(221)

Außerdem in jeder Classe zwei Stunden Turnen.

D. Pädagogiſche Bibliographie.

B.

Dr. Fr. W. Schütze, Seminar-Director in Waldenburg in Sachſen, Evangeliſche Schulkunde. Practiſche Erziehungs- und Unterrichtslehre für Seminarien und Volksſchullehrer. Leipzig, Teubner. 7 Lieff. 802 S. 3 Thlr.

Dr. med. Hermann Klencke, Schul-Diätetik. Praktiſche Geſundheitspflege in Schulen und Geſundheitslehre für Knaben und Mädchen in der Schulzeit. Ein Buch für Unterrichtsbehörden, Schulvorſtände, Lehrer und Eltern. Leipzig, Kummer. 235 S.

Dr. K. A. Schmid, Rector des G. in Stuttgart, Encyklopädie des geſammten Erziehungs- und Unterrichtsweſens. 79. u. 80. Heft. Skandinavien—Sinnenübung. Gotha, Beſſer. 8. Band. 944 S.

F. E. Raynal, die Schiffbrüchigen oder zwanzig Monate auf einem Riff der Aucklandsinſeln. Eingeführt von Hermann Maſius. Mit 40 Abbildungen. Leipzig, Brandſtetter. 230 S.

C I.

Dr. Raphael Kühner, Ausführliche Grammatik der Griechiſchen Sprache. 2. Aufl. in durchaus neuer Bearbeitung. 2. Theil. 1. Abth. Hannover, Hahn. 572 S. 2 Thlr. 10 Sgr.

Dr. B. Suhle, Griechiſche Schulgrammatik für alle Claſſen, auch zum Selbſtunterricht. 1. Theil. Formenlehre. Leipzig, Hahn. 53 S. 10 Sgr.

Heinr. Dietr. Müller, Prof. am G. in Göttingen, u. Dr. Julius Lattmann, Dir. des G. in Clausthal, Griechiſche Grammatik für Gymnaſien. Auf Grundlage der vergleichenden Sprachforſchung bearbeitet. 1. Theil. Formenlehre. 2. verb. u. verm. Aufl. Göttingen, Vandenhoeck. 178 S. 18 Sgr.

Wolfgang Bauer, Prof. am Wilh.-G. in München, Uebungsbuch zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen in's Griechiſche. 1. Theil. Formenlehre. 3. verb. Aufl. 226 S. 22 Sgr. 2. Theil. Syntax. 2. verb. Aufl. 220 S. 22 Sgr.

Dr. Heinrich Rudolf Ahrens, Dir. des Lyceums in Hannover, Griechiſches Elementarbuch aus Homer. 2. umgearb. Aufl. Göttingen, Vandenhoeck. 120 S. 14 Sgr.

G. Stier, Dir. des Gymn. in Zerbſt, u. H. Stier, L. am G. in Mühlhauſen i. Th.: Griechiſches Elementarbuch, enthaltend I. Formenlehre und Vocabularium, II. Leſebuch u. Uebungsſtücke nebſt Wörterbuch. Im Anſchluß an G. Curtius' Schulgrammatik zuſammengeſtellt. 2. Aufl. Wittenberg, Kölling. 211 S. 18 Sgr.

Dr. Friedrich Adolf Heinichen, Prof., Lateiniſch-Deutſches Schulwörterbuch zu den Proſaikern Cicero, Cäſar, Salluſt, Nepos, Livius, Curtius, Plinius d. J. (Briefe), Quintilian (10 Buch), Tacitus, Sueton, Juſtin, Aurelius Victor, Eutrop, und zu den Dichtern Plautus, Terenz, Catull, Virgil, Horaz, Tibull, Properz, Ovid und Phädrus. [2. neu bearb., durchaus verb. ſowie ſtark verm. Aufl. Leipzig, Teubner. 960 S. 1 Thlr. 24. Sgr.

A. Kuhr, Prof. an der Fr. W. Schule in Stettin, Schulgrammatik der Lateiniſchen Sprache, zunächſt für Realſchulen bearbeitet. 4. Aufl. Berlin, Reimer. 284 S.

Dr. T. Völkel, Oberl. an der Realſchule in Perleberg: Lehrbuch der fran

zösischen Sprache. 1. Jahrgang. Quinta. 50. S. 2. Jahrgang. Quarta. 94 S. Karlsruhe, Groos.

T. Voelkel, Choix de lettres françaises originales, complété par des explications en vue des Allemands sur les usages, formules, locutions qui diffèrent entre les deux nations. Berlin, Schultze. 121 S.

C. II.

Dr. Raphael Kühner, Xenophons Memorabilien für den Schulgebrauch erklärt. 2. verb. Aufl. Leipzig, Teubner. 186 S. 12 Sgr.

Carl von Reinhardstöttner, Collezione di scrittori italiani. Sammlung italienischer Schriftsteller mit Anmerkungen versehen und für Studirende der italienischen Sprache erläutert. 3 Bändchen. La Merope del Marchese Scipione Maffei. 80 S. 4 Bändchen. Le mie prigioni. Memorie di Silvio Pellico de Saluzzo. I. Cap. I—L. 100 S. Leipzig, Fleischer.

Dr. Hermann Masius, deutsches Lesebuch für höhere Unterrrichtsanstalten. 3. Theil. Für obere Classen. 2. Aufl. Halle, Waisenhaus. 694 S. 1 Thaler 10 Sgr.

Dr. Theodor Echtermeyer, Auswahl deutscher Gedichte für höhere Schulen. 17. Aufl. Herausgegeben von Hermann Masius. Halle, Waisenhaus. 922 S. 1 Thlr. 10 Sgr.

H. A. Werner, L. an der Realschule in Schwerin, The Chimes, a Goblin Story of some bells that rang an old year out and a new year in. By Charles Dickens. Für die oberen Classen höherer Schulanstalten und den Selbstunterricht bearbeitet und erläutert. Hamburg, Meißner. 112 S.

C. III.

Ferdinand Bäßler's Heldengeschichten des Mittelalters. Neue Folge. II. Heft. 1. Zwerg Laurin. 2. Der arme Heinrich. 3. Kaiser Otto mit dem Barte. 2. Aufl. Mit Illustrationen von L. Burger und Unzelmann. Berlin, Decker. 92 Seiten.

Dr. Anton Gindely, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für die oberen Classen der Real- und Handelsschulen. 1. Band. Das Altherthum. 2. umgearb. Aufl. mit 167 Abbildungen. 272 u. XXXII. S. 24 Sgr. 2 Band. Das Mittelalter und die Neuzeit. 2. umgearb. Aufl. mit vielen Abbildungen. 398 S.

C. V.

Chr. Scherling, Professor am Katharineum in Lübeck, Vorschule und Anfangsgründe der descriptiven Geometrie. Ein Cursus für die Secunda einer Realschule erster Ordnung. Mit 155 Holzschn. im Text. Hannover. Hahn. 167 Seiten. 21 Sgr.

Ludw. Ballauff, Conrector in Varel, Lehrbuch der Arithmetik und der Elemente der Algebra. Für höhere Lehranstalten bearbeitet. 2. Theil. Wissenschaftliche Darstellung der allgemeinen Arithmetik (Analysis des Endlichen). Oldenburg, Stalling. 134 S.

C. VI.

Dr. August Hugo Emsmann, Prof. an der Realschule in Stettin, Elemente der Physik zum Gebrauch für die oberen Classen höherer Schulen, namentlich der Gymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen. 2. verbesserte Auflage. Mit 161 Figuren im Text, 3 Isothermen und 1 Sturmkarte. Leipzig, Otto Wigand. 292 S.

gitized by Google

C. VIII a.

E. Richter, Musikdir. u. A. Jakob, Cantor, Patriotische Liederharfe. III. Der deutsche Volkskrieg gegen den deutschen Erbfeind. Lieder zu Schutz und Trutz, Kriegs- und Heldenlieder aus dem Jahr 1870 nach Volks- und Originalweisen zu singen. Berlin, Stubenrauch. 57 S. 2½ Sgr.

Karl Stein, Musikdir. in Wittenberg, Patriotische Lieder aus dem Jahr 1870 für Deutschlands Volk und Schule. Anhang zu Stein, Volkslieder für Knaben und Mädchenschulen. Wittenberg, Herrosé. 16 S. 1 Sgr.

Karl Stein, Musikdir. in Wittenberg, Vierzig Volkslieder für Knaben- und Mädchenschulen. 4. mit einem Anhang echt patriotischer Lieder aus dem Jahr 1870 verm. Aufl. Wittenberg, Herrosé. 52 und 16. S. 3 Sgr.

C. IX.

August Dächsel, die Bibel oder die ganze Heilige Schrift Alten und Neuen Testaments nach der deutschen Uebersetzung Dr. M. Luthers mit in den Text eingeschalteter Auslegung, ausführlichen Inhaltsangaben und erläuternden Bemerkungen. A. T. 9.—15. Heft. II. Abtheilungsband. 1. Theil. à 7½ Sgr. Breslau, Dülfer.

D. II.

Wilh. Schmidt, L. in Pretsch a. E., der Rechenunterricht in der Volksschule. Ein Handbuch für den Lehrer. 1. Theil. Die 5 ersten Schuljahre. Wittenberg, Herrosé. 203 S.

Wilh. Schmidt, L. in Pretsch a. E., Aufgaben zum schriftlichen Rechnen für die Volksschule. 1. Heft. Die 3 ersten Schuljahre. 32 S. 2. Heft. 40 S. 2½ Sgr. Wittenberg, Herrosé.

E. Miscellen.

Vom Büchertisch.

Worte der Liebe und Wahrheit in zwölf Gedichten von Heinrich Pfitzner, Cantor und Lehrer am Gymnasium. Friedland 1870. Buchdruckerei von F. Walther.

Der Verf. dieser Gedichte trat nach fast 44jähriger Lehrerwirksamkeit an dem Gymnasium in Friedland in den Ruhestand. Sein Abgang von der Schule durch längeres körperliches Leiden herbeigeführt, war ein stiller. Nicht viele unserer Collegen werden eine so lange Zeit ihrer Amtsthätigkeit aufzuweisen haben, und wer es mit und in Gottes Gnade bis zu solchem Amtsalter gebracht hat bedarf für sich keineswegs mehr der Huldigung der Menschen, aber es will auch der Lehrerstand als solcher seine Ehre haben; in wie weit sie dem Emeritus zu Theil geworden, ist bis jetzt noch nicht bekannt. Aber der Scheidende hat allen seinen Schülern, denen er diese Worte der „Liebe und Wahrheit" gewidmet, ein treues Herz bewahrt. Es spricht sich in diesen zwölf Gedichten nebst dem kurzen Vorwort eine candida anima aus, und die damit verbundene pietas ist der Grundzug und der leitende Faden des Ganzen. Mit „Gottvertrauen" beginnt der scheidende Greis das erste Gedicht, dem folgt als zweites das „Gebet", dann preist

er die Seligkeit des ruhigen „Gewissens“, sicherlich aus tiefster Brust und eigner Erfahrung singend:

Schon auf der Erde ist glücklich und selig, den Liebe nur leitet,
Der von der Wahrheit nicht weichet mit Treue in seinem Berufe.
Himmlische Ruhe erfüllt sein Gemüthe mit Friede und Freude.
Selbst in der Prüfung verläßt ihn der Muth nicht, er hofft und vertrauet,
Weil er beruhigt in seinem Gewissen, auf Gott, seinen Vater,
Daß er ihm helfe und träget ohn' Klage geduldig sein Leiden.

Die folgenden Gesänge sind: Wahrheit, Treue:

In der Treue sind vereinigt alle Tugenden, sie gleichet
Einem Thale zwischen Felsen, das die schönsten Früchte reichet.

Nächstenliebe, Dankbarkeit, Selbsterkenntniß, Allgegenwart Gottes, Unsterblichkeit, Vorsehung, nicht die moderne, pantheistische, sondern die christliche:

Gott hat Dir sein Gesetz gegeben, und darnach richte Dich im Leben!
Bestimmt ist Alles im Voraus, doch so, daß Jeder bau't sein Haus
Sich selber.

Der Schluß des Ganzen ist die „Bescheidenheit“; zu ihr ermuntert und mahnt der gewesene Lehrer als sein letztes Vermächtniß seine vielen Schüler:

Prüfe Dich ernstlich mein Lieber und lasse Dich jetzt mich gewinnen,
Werde bescheiden und glücklich! Du kannst es.

aber er vergißt auch nicht, sich selber und uns „Alten“ an diesen köstlichen Schmuck zu mahnen.

Wer Du auch bist, die Bescheidenheit schmücket uns alle, sie macht uns
Wohlwollend, freundlich und milde, sie schützt uns vor liebloſem Urtheil.
Ist ja die Schwester der Demuth, bewahrt uns vor Selbstüberschätzung;
Treibt uns die Brüder zu lieben, und fremdes Verdienst euch zu achten.
— — — — — — — — — — — — — — —
— — — — — — — — — — — — — — —

Keiner erwirbt sich die Tugend, er sei denn bescheiden im Leben.

Möchte unserm in Treue aus dem Amte geschiedenen Collegen durch Gottes Gnade in reichlichem Maaße zu Theil werden, was seine letzten Worte an seine geliebten Schüler erbitten:

Lasset in eurem Gemüthe den Samen, den Liebe gestreuet,
Wachsen und tragen die Früchte des Wahren, des Guten und Schönen!
Das mein Wunsch für euch alle, die Bitte des scheidenden Freundes.

Ihm selber aber sagen wir Dank von Herzen für die herzliche Gabe, die es verdient hätte, nicht blos als Manuscript gedruckt zu werden, und wünschen dem bewährten Collegen auch für den Abend seines Lebens den unverrückten stets Gott ergebenen Sinn, mit dem er seines langen Amtes gewartet. Es ist ja etwas Köstliches um das Lehramt, das Gottes Verheißung hat.

Abhandlungen in Zeitschriften.

Fleckeisen u. Masius, Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik.

1870. No. 10. I. L. Tillmanns in Cleve: Ueber εἰ mit Indicativ der Haupttempora und ἐάν mit Conjunctiv. G. Häbler in Dresden: Zu Sall. Cat.

gitized by Google

31, 3. E. Plew in Berlin: Zu dem Mythus von der Jo. K. H. F. in E.: Zu Lysias XII, 77. A. Rieſe in Frankfurt a. M.: Der Hiſtoriker Theopompos. Erſte Studie. H. A. Koch in Schulpforte: Voxor=uxor. C. Fuhrmann in Malchin: Noch einiges zu den Vergleichungsſätzen bei Plautus. C. Prien in Lübeck: Zur Kritik und Erklärung des Tibullus. I. A. F.: Zu Plautus Truculentus.

II. Arthur Richter in Halberſtadt: Melanchthons Verdienſte um den philoſophiſchen Unterricht. Moritz Gmelin in Karlsruhe: Zur Geſchichte der Pädagogik. Eine Urkunde die Currende in Speyer betreffend. M. Maaß in Sprottau: Eine pädagogiſche Anfrage.

No. 11. I. L. Kaiſer in Heidelberg: Anz. von Kießling, Dion Halicarn. antiq. Roman. IV. F. Hultſch in Dresden: Zu Polybius. K. Göbel in Wernigerode: Zu Platons Phädon. J. H. Lipſius in Leipzig: Zur Textkritik des Andokides. C. Burſian in Jena: Zu der Anekdotenſammlung des Hierokles u. Philagrios. F. Blaß in Magdeburg: Zu Hypereides. F. Hultſch in Dresden: Zu Galenos. R. Kekule in Bonn: Anz. von Heydemann, Griechiſche Vaſenbilder. L. Dindorf in Leipzig: Ueber das Wort ἀγιοκλίτης. Derſelbe: Ueber eine Interpolation im Dio Caſſius. Derſelbe: Ueber die Wörter ἐφαγιστεύω und ἐφαγνίζω. Th. Plüß zu Plön: Zu Sempronius Aſellio. M. Hertz in Breslau: Miſcellen. J. Brix in Liegnitz: Zu Plautus. A. F.: Zu Plautus Truculentus.

II. Eichhoff in Duisburg: Ueber die Nachbildung claſſiſcher Dichter, insbeſondere des Homer. A. Kohl in Quedlinburg: Ueber die Stellung des Franzöſiſchen an den Gymnaſien.

No. 12 I. G. Wuſtmann in Leipzig: des Apelles Leben und Werke. H. Schmidt in Wittenberg: Zu Platons Theaetetos. F. Polle in Dresden: Zu Xenophons Anabaſis IV. 7, 4. R. Schöne in Halle und K. Mayhoff in Dresden: Zu Platons Apologie. F. W. Münſcher in Torgau: Zur Erklärung und Kritik von Platons Gorgias. E. Roſenberg in Gotha: Zu Lykurgos Rede gegen Leokrates. E. Peterſen in Plön: Zu Euripides Phöniſſen Vers 1113—1118. M. Schmidt in Jena: Eine griechiſche Inſchrift. R. Volkmann in Jauer: Ueber die Echtheit von Plutarchs zweiter Rede von Alexanders Glück oder Verdienſt. G. Laubmann in München: Ueber das Wort ἀγιοκλίτης. W. Teuffel in Tübingen: Zu Cic. pro Mur. 26, 52. Th. Bergk in Bonn: Zu den lateiniſchen Komikern. II. A. Fleckeiſen: Zu Plautus miles gloriosus. A. Fleckeiſen: Zu Plautus Truculentus. H. Düntzer in Köln u. K. H. Funkhänel in Eiſenach: Zu Horatius Oden.

II. Jäger in Köln: Ueber das Verhältniß der Schule zum öffentlichen Leben. W. H. in S.: Aus einer Abiturienten-Entlaſſungsrede. — ×××: Noctes scholasticae (das Thal der Wiſſenſchaft). Pitſch in Düſſeldorf: Bericht über die rheiniſche Schulmännerverſammlung in Düſſeldorf, 19. April 1870. — Dreihundertjähriges Jubiläum des Gymn. in Hersfeld.

Fleckeiſen u. Maſius, Neue Jahrbb. für Philologie und Pädagogik.

1871. No. 1. I. H. Brunn in München: Zweite Vertheidigung der Philoſtratiſchen Gemälde Moritz Schmidt in Jena: Zur Harmonik und Melopöie.

F. Hultſch in Dresden: Zu Galenos. Derſelbe: Zu Heſychios. N. Wecklein in München: Anz. von G. Wolff, Sophokles König Oidipus für den Schulgebrauch erklärt. K. H. F. in E.: Zu Lyſias XII. 80. H. Weil in Beſançon: Anz. von E. Egger, l'Hellénisme en France. A. Schäfer in Bonn: Anz. von A. Philippi, Beiträge zu einer Geſchichte des Attiſchen Bürgerrechts. Hugo Weber in Weimar: Eine zeitgemäße Emendation von Livius XXIV. 25, 8. C Meißner in Beruburg: Zu Cicero's Cato major. Th. Plüß in Plön: Zu Q. Claudius Quadrigarius. H. Kraffert in Liegnitz: Der Liegnitzer Liviuscodex. A. Grumme in Gera: Zu Livius XXII. 19, 6. J. Jeep in Wolfenbüttel: Zu Horatius Oden I. 35. F. B. in B.: Ein neues Ciceroſragment? F. Polle in Dresden: Zu Lukianos *δὶς κατηγορούμενος* C. 2.

II. Kämmel in Zittau: Maximus der Tyrier. Koldewey in Wolfenbüttel: Die religiöſe Bildung in den Gelehrtenſchulen des Herzogth. Braunſchweig von Beginn der Reformation bis zur Schulordnung des Herzogs Auguſt. Perſchmann in Nordhauſen: Eine ungedruckte Fabel Leſſings — Eine chriſtliche Gymnaſialpädagogik. — K. F. in S.: Zur chriſtlichen Erziehung.

Bonitz, Jacobs, Rühle, Zeitſchrift für das Gymnaſialweſen.

1870. No. 9. Laas in Berlin: Der deutſche Aufſatz auf höheren Lehranſtalten.

No. 10. Laas in Berlin: Der deutſche Unterricht auf höheren Lehranſtalten. Schluß.

No. 11 und 12. Horawitz in Wien: Ueber den erziehenden Unterricht am Gymnaſium. — Zur Erinnerung an Arnold Paſſow. G. Kießling: Zur Erinnerung an Auguſt Meineke.

1871. No. 1. Eichholtz in Berlin: Beiträge zur Erklärung Uhland'ſcher Balladen. Kirchhoff in Berlin: Zur Verſtändigung über die Ritter'ſche Methode in unſerer Schulgeographie.

Seidl, Hochegger, Vahlen, Zeitſchrift für die öſterr. Gymnaſien.

1870. No. 7. J. Ptaſchnik: Die Centuriatgeſetze von 305 u. 415. Berathungen von Schulmännern in Angelegenheit des Gymnaſialunterrichts.

No. 8. J. Kvicala: Zur Beurtheilung der drei thebaniſchen Tragödien des Sophokles.

No. 9 u. 10. Johann Kvicala in Prag: Zur Beurtheilung des ſophokleiſchen Ajas. Karl Schenkl in Graz: Kritiſche Bemerkungen zu Sophokles Philoktet. Stanger in München: Zu Alciphron. A. Ficker: Die Gymnaſial-Enquête im Herbſt 1870.

No. 11. J. Mähly in Baſel: Zu den Fragmenten Cicero's. J. Vahlen: Zu Ariſtoteles Politik. Hermann Huß: Ueber den ethiſchen Werth des Nibelungenliedes. A. Ficker: Die Gymnaſial-Enquête im Herbſt 1870.

1871. No. 1. J. Vahlen: Horatius Brief an Auguſtus. J. Vahlen: Zu Ennius und Plautus.

Friſch u. Kraß, Correſpondenzblatt für die Gelehrten- u. Realſchulen Württembergs. Stuttgart, Metzler.

gitized by Google

1870. No. 6. Abiturientenprüfung für die Realanstalten. — Prüfung zur Aufnahme in das evang. Seminar in Tübingen. — Prüfung zur Aufnahme in das Convict. — Chronologisches und Apologetisches zum Catilina. — Physikalisches Experiment. — Zu Horaz Oden I. 4.

1871. No. 1. Reallehrerexamen. — Realistische Professoratsprüfung. — Vier Fragen, die griechische Schulgrammatik betreffend. — Kegelschnittzeichnung ohne Anwendung des Zirkels. — Ueber Figuren, welche in gegebene Figuren einzubeschreiben sind. — Tunnelbau im Alterthum — Erlaß betr. die Reallehrer-Versammlung in Stuttgart. Literarische Berichte.

Döll, die Realschule.

1871. No. 1. J. B. Högel: Die Wichtigkeit der englischen Sprache und Literatur als Lehrgegenstand an Oberrealschulen. — Vorlesungsversuche von Jg. Pölzl. Aufnahmsprüfung an der Mittelschule oder Fortgangszeugniß der Volksschule? Mor. Kühn, Neue doppelt wirkende Elektrophormaschine. — Correspondenzen. Rundschau. Bücherschau. Literarischer Anzeiger. Versammlungen. Amtliches und Personalnotizen.

No. 2. W. von Haidinger: Der 8. Nov. 1845. Jubelerinnerungstage. Rückblick auf die Jahre von 1845—1870. Jos. Schlesinger: Zur Lehre von den Meßtisch-Operationen. Ant. Gregorowicz: Die Vaterlandskunde auf den Realschulen. J. R — r: Die Vorbereitung von Lehramts-Candidaten für Realschulen an technischen Hochschulen. Bücherschau. Literarischer Anzeiger. Amtliches und Personalnachrichten.

No. 3. Andreas von Wilhelm: Das Normalalter, die Vorbereitungsklassen und die Aufnahmsprüfung für die Mittelschulen, die Ferien im Laufe des Schuljahres. J. A. Pflanz: Die Conjugation der französischen Zeitwörter. Karl Petermann: Ueber die Vertheilung des historischen Lehrstoffs und die Methode des historischen Unterrichts an den preußischen Realschulen.

No. 4. Friedrich Simony: Ueber den Zeichenunterricht an Mittelschulen. Ignaz Pölzl: Ueber den Unterricht im Deutschen an Ober-Realschulen. — Rundschau. Bücherschau. Literarische Anzeigen. Amtliches und Personalnotizen.

Bormann, Schulblatt für die Provinz Brandenburg.

1870. No. 11 u. 12. Frage: Was kann die Elementarschule thun, um Bibellesen und Bibelkenntniß im Volksleben zu fördern? Fritz Rösner: Sprech- und Sprachfehler der Mark. — Die Feier des 25jährigen Stiftungsfestes des Erk'schen Männergesangvereins am 16., 18. u. 25. Juni 1870. K. Bormann: 167. Sendschreiben ꝛc.

1871. No. 1 u. 2. Kornrumpf: Wie müssen die 10 Gebote gezählt und auf beide Tafeln vertheilt werden? Die Schulaufsicht der Geistlichen. — Zur Kindergartenfrage — P. Koller: Fichtes Reden an die deutsche Nation. E. Gäßner: Was kann die Volksschule thun, um Bibellesen und Bibelkenntniß im Volksleben zu fördern? K. Bormann: 108. Sendschreiben an die Lehrer und Lehrerinnen meines Aufsichtskreises. Anzeigen und Beurtheilungen neuer Schriften.

Druck von Herrcke & Lebeling in Stettin.

Digitized by Google

Bd. XIII. **Pädagogisches Archiv 1871.** No. 4.

I. Abhandlungen.

Das Verhältniß der vaterländischen classischen Literatur zu der Befreiung des deutschen Volkes

mit besonderer Beziehung auf die gegenwärtige Lage.

Zwei Vorträge von Oberlehrer Dr. A. Kolbe in Stettin, gehalten am 15. und am 22. Februar im hiesigen Börsensaale.

I.

Mitten im Schaffen und Ringen des täglichen Lebens ergreift uns wohl die Erinnerung an die Sagen und Mären, welche den Morgen der Kindheit uns mit goldenen Träumen schmückten, so geheimnißvoll und weckt ganz besondere Empfindungen in der Tiefe unserer Seele. Aber ein schlechthin eigenthümlicher Zauber war es, der uns noch vor Jahresfrist umfing, wenn wir der alten Volkssage von dem schlummernden Kaiser gedachten, der einst in machtvoller Hand das deutsche Schwert kühnlich weithin geschwungen und nun am Marmortische in jahrhundertelangem Schlafe sich unseren Blicken entzogen hatte, bis daß er plötzlich erwache und des Reiches Herrlichkeit erneue.

Heute ist der Zauber gelöst: Hohenstaufens Glanz ist auf Hohenzollerns Heldengreis übergegangen, der Erbfeind mit geeinter Kraft der Fürsten und Stämme von dem unvergleichlichen Volk in Waffen zu Boden geworfen im Riesenkampfe; die kaiserlose, die schreckliche Zeit hat ein Ende: Ein deutsches Reich unter der Führung des jugendfrischen Preußenaares ist erstanden, und die Blicke aller Welt schauen mit Staunen auf seinen himmelanstrebenden Flug.

„Das ist von dem Herrn geschehen und ist ein Wunder vor unseren Augen" so ruft das fromme Gemüth Angesichts so überraschender Erfolge, und die forschende Vernunft des Weltweisen giebt ihm Recht, indem sie in diesen Ereignissen die Macht erkennt, welche die Geschicke des Erdkreises leitet und die Menschheit ihrer Bestimmung entgegenführt. Es sei ferne von uns dies Gefühl dankbarer Freude zu schelten, der Einsicht tiefblickenden Geistes uns zu verschließen: aber als Menschen mit prüfendem Verstande, als Deutschen, deren Wonne es ist stets nachzurechnen und die ganze Kette der Ursachen bis zum tiefsten Grunde bloßzulegen, ziemt es uns wohl ernstlich zu fragen,

gitized by Google

welche Kräfte unter uns selbst zu so überwältigender Machtstellung des deutschen Volkes in diesen Tagen geführt haben.

Vermessen wäre es, wollten wir uns unterfangen, diese umfassende Frage hier nach allen Seiten hin ihrer Lösung auch nur nahe zu führen; ja nicht einmal Eine Seite derselben läßt sich erschöpfend in kurzer Frist behandeln. So sei es mir denn vergönnt den mir für zwei Abende zugewiesenen Zeitraum von je einer Stunde dazu anzuwenden, daß ich es versuche wenigstens in Umrissen Ihnen darzulegen, wie auch die classische Literatur unseres Vaterlandes in nicht unbeträchtlichem Maße zur Befreiung deutschen Volksthums und damit zu der Größe des gegenwärtigen Aufschwunges beigetragen hat. Um das zu zeigen, wird es freilich angemessen sein etwas weiter auszuholen.

Das Gefühl der Freiheit ist den Menschen anerschaffen und so wohl berechtigt, daß dasselbe, recht verstanden, als die Mutter aller Tugend und Wohlfahrt gelten darf. Unser deutsches Volk insonderheit zeigt vom Anfange seiner Geschichte an den lebhaften Drang nach selbständiger, frischer Entfaltung, ohne etwa damit jegliche Schranke aufheben und aller Ehrfurcht ein Ende machen zu wollen oder auch aller Einwirkung von außen sich lediglich zu entschlagen. Im Gegentheil, dem Freiheitssinne des Deutschen steht seine altberühmte Treue, wie sie auch in diesem Kriege so herrlich hervorleuchtet, ergänzend zur Seite und ihr verwandt die offene Empfänglichkeit für alles Schöne und Gute, woher es auch stammen möge, und das so sehr, daß unser Volk wie kaum eins in der Weltgeschichte die Kraft gezeigt hat, fremde Eigenthümlichkeit aufzufassen, anzunehmen und nachzubilden. Dieser an sich löbliche Zug des deutschen Wesens hat aber naturgemäß nur zu oft dahin geführt, daß wir unser selbst vergaßen und unfrei wurden, indem wir fremdem Wesen hastig Thür und Thor öffneten und demselben gar die Herrschaft im Hause einräumten. So ist denn bei der langwährenden staatlichen, gesellschaftlichen und wirthschaftlichen Zerrissenheit im Inneren wohl die Rede, selbst in freisinnigem Munde, aufgekommen: der Deutsche scheine von der Vorsehung nicht zu großem politischen Wirken bestimmt zu sein, sondern wie die edlen Griechen der Vorzeit sich dem Reiche des Idealen, der Kunst und der Wissenschaft zuwenden zu sollen. Ein Trost, der allerdings noch um die Zeit vor 170 Jahren, wo unser Preußisches Vaterland als schlichtes Königthum in die Reihe der europäischen Staaten eintrat, nicht im Entferntesten der Wahrheit entsprochen hätte. Denn

zed by Google

ſelbſt Kunſt und Wiſſenſchaft lag damals im deutſchen Reiche in vielen Beziehungen darnieder, und der klägliche Zuſtand der Literatur machte keineswegs eine Ausnahme.

Wie war das doch möglich, daß unſere Literatur ſo tief geſunken war von jener bewundernswerthen Höhe, welche ſie in den Schöpfungen eines Wolfram von Eſchenbach, in den Liedern Walthers von der Vogelweide um 1200 erreicht hatte? Ach die herrliche Schriftenwelt aus der Blüthezeit des Mittelalters war ſo ganz verſchollen, daß kaum ein Gelehrter davon zu ſagen wußte, und das kühne Unternehmen jenes wunderbaren ſächſiſchen Mönches, bei ſeiner Verbeſſerung kirchlicher Sitte und Lehre auch ein friſches volksthümliches Schriftthum herzuſtellen, war trotz ſeines genialen Vorganges nicht fortgeführt; die Kluft zwiſchen Volk und Gelehrten blieb unausgefüllt: jenes hatte nur eine formloſe, handwerksmäßige Poeſie; dieſe lebten mehr im ausländiſchen Weſen als daheim. Selbſt Martin Opitz, der doch eine deutſche Literatur in angemeſſener Kunſtform zu begründen eifrigſt beſtrebt war, vermochte ſich von fremdem Einfluſſe durchaus nicht frei zu erhalten, und im Grunde waren die Dichtungen des 17. Jahrhunderts mehr Schulübungen als Erzeugniſſe inneren Lebens, ohne Kraft nachhaltiger Einwirkung auf das Gemüth. Als nun vollends die zweite Schleſiſche Schule mit ihrem hohlen Schwulſte uns zu überſchütten und durch die Nachbildungen ſittlich erbärmlicher italieniſcher Muſter zu entzücken ſuchte, da konnte von deutſcher Literatur, die des Namens werth geweſen wäre, nicht die Rede ſein. Sagt doch ein Kritiker mit Recht von dieſen Helden, ihre Kunſt habe in nichts Anderem beſtanden als „ein unverſtändlich Nichts durch aufgeblaſ'ne Wort' in wohlgezählte Reim' ohn' allen Zwang zu bringen, die ſich in Unverſtand verſchanzen und in geſchloſſ'ner Reihe tanzen." Demgegenüber vermochte die Nüchternheit der „Waſſerpoeten" auch nicht zu helfen, und beſſere Keime waren äußerſt ſpärlich zu ſehen.

Unter ſolchen Umſtänden konnte es immer noch als Fortſchritt gelten, daß ein Gottſched mit ſeiner ſtrengen und ſteifen Nachbildung der franzöſiſchen Hofliteratur Ludwigs des Vierzehnten in Theorie und Praxis tonangebend hervortrat und längere Zeit hindurch unbeſtritten den Geſchmack in unſerem Vaterlande beherrſchte. Freilich war es doch im Grunde nur ein Meiſterſänger-Standpunkt, wenn der vornehme Profeſſor die Dichtkunſt als etwas Erlernbares hinſtellte, das man ſich durch verſtändige Befolgung der franzöſiſchen Regeln zu eigen machen könne, und eben dieſe blinde Nachahmung rechtfertigt vollkom-

men das Wort von Platen über die germaniſche Kunſt: Lang ſchlich ſie dahin, lang ſchleppte ſie noch nachahmende Feſſel und ſeufzte. Und wenn auch die Schweizer Bodmer und Breitinger mit ihrer verſtändigeren Anſicht von der Dichtkunſt männlich gegen den Leipziger Dictator die Lanze einlegten und wenigſtens der Phantaſie ein Recht zu erſtreiten ſuchten, ſo waren ſie doch lange nicht Manns genug, wirklich die galliſche Knechtſchaft zu brechen, zumal ſie ſelbſt, in der Ausübung der Kunſt, nicht einmal ihrem Gegner gleichkamen.

Bei ſo trauriger Lage war es ein Jüngling, dem die Schmach des Vaterlandes keine Ruhe ließ, der noch als Gymnaſiaſt in glühendem Patriotismus alles Sehnen darauf richtete, ſeinem Deutſchland eine würdige Literatur zu gründen. In der ſtillen Abgeſchiedenheit der Landesſchule Pforte verfolgte der tieferregte Friedrich Gottlieb Klopſtock mit lebendiger Theilnahme die literariſchen Fehden ſeiner Zeit, auf der einen Seite ſeinen Homer oder Vergil, auf der anderen die Schriften der Schweizer Kunſtrichter, um ſie ſtets zum Vergleiche zur Hand zu haben. Die epiſche Dichtkunſt war dem begeiſterten Leſer der Homeriſchen Geſänge die höchſte Gattung, in der er auch bei anderen Völkern als den Griechen Meiſterwerke vollendet ſah oder wenigſtens das Streben darnach wahrnahm. Sollte ſein Vaterland allein „in träger Schlafſucht“ verharren? Daß dasſelbe ein Nibelungenlied, eine Gudrun und andere herrliche Heldenlieder beſaß, davon hatte er ja keine Ahnung. Wie natürlich, daß der reichbegabte, vielſeitig angeregte Jüngling ſelbſt den Plan faßte, ein Epos zu ſchaffen, das ſeinem Deutſchland Ehre unter den Völkern bereite. Heinrich der Vogler, jener gewaltige Kaiſer, war zuvörderſt als Held dafür in Ausſicht genommen; aber die weſentlich religiöſe Richtung ſeines Gemüthes und dann wohl auch der Vorgang eines Milton ließen Klopſtock bald den Erlöſer an ſeine Stelle ſetzen. Jeſu irdiſches Leben zu verherrlichen ſtand ihm ſchon feſt, da er das Gymnaſium verließ, und wie ernſt er es mit ſeinen Plänen nahm, mit wie umfaſſenden Kenntniſſen er in ſelbſtthätigem Streben dieſelben zu fördern ſuchte, davon legt jene ſchwungvolle Rede*) Zeugniß ab, mit welcher der einundzwanzigjährige Jüngling von ſeiner Schule Abſchied nahm. Mag man ſie immerhin jugendlich und pomphaft nennen und vom

*) In den gewöhnlichen Ausgaben ſteht ſie nicht; unlängſt iſt ſie in einer beſonderen Schrift von Albert Freybe „Kl.'s Abſchiedsrede über die epiſche Poeſie cultur- und litterargeſchichtlich beleuchtet“ (Halle Waiſenhaus 1868) neu abgedruckt und in warmer, anregender Weiſe gewürdigt.

äſthetiſchen Standpunkt unſerer Zeit Manches darin zu berichtigen finden: ein bewundernswerthes Denkmal in der Geſchichte der Entwickelung unſeres Volksgeiſtes bleibt dieſe Jünglingsarbeit bei alle dem. Die Kraft des Genius bricht hier leuchtend hervor, um die Feſſeln der Alltäglichkeit zu ſprengen und der heißeſte, vollbewußte Drang wird offenbar, das geliebte Vaterland frei zu machen von dem tändelnden Weſen der Nachahmer und ihm die gebührende Stelle unter den Völkern des Erdkreiſes anzuweiſen durch eine wahrhafte Schöpfung echter, freier Dichtkunſt. Ueberall das eifrigſte Streben nach Dichterruhm; „warum verharrt nur Deutſchland in träger Schlafſucht?“ Das iſt es, was das vaterlandsliebende Gemüth des innigen Jünglings aufs tiefſte aufregt; das der Quell, aus dem die neue Strömung unabhängiger deutſcher Dichtung entſprungen iſt. Wer verkennt ſchon hier die befreiende Wirkung unſerer claſſiſchen Literatur? Doch das Werk der Freiheit ſollte langſam reifen; es bedurfte zur Erreichung des Ziels der nachhaltigſten Anſtrengung, wie ſie Klopſtock ſchon als Student entfaltet hat. Wohl hatte er Anfangs beabſichtigt, die Ausführung ſeines Meſſias einer ſpäteren Zeit vorzubehalten, wo er ſelbſt zu größerer Reife gediehen wäre; aber es ließ ihm keine Ruhe: gleich im erſten Halbjahr ſeines akademiſchen Lebens führte er die drei erſten Geſänge zunächſt in ungebundener Rede aus. Nun galt es ein würdiges Versmaß zu finden für den erhabenen Stoff, das königliche Gewand für den einzigartigen Inhalt. Sollte der überfluthende Strom innigſter Begeiſterung in dem regelrechten Bette franzöſiſcher Alexandriner eine Schranke finden, oder Reimgeklingel von der inneren Großartigkeit abziehen? Da bot ſich bei den angeſtaunten Vorbildern des Alterthums, welche der Dichter mit ungetheilter Bewunderung verehrte, bei Homer und Vergil das Vorbild des gleichſam uferlos dahinſtrömenden, ebenſo Mannigfaltigkeit wie Einheit in der Formung geſtattenden Hexameters. In dieſen uralten Vers des Heldengedichtes, der den Deutſchen bis dahin ſo gut als fremd geblieben war, ſetzte Klopſtock nunmehr mit ſichtlich erfolgreichem Bemühen, wenn auch nicht ohne mancherlei Steifheit, ſeine Arbeit um, die er 1748 nach Beendigung der Univerſitäts-Studien veröffentlichen konnte. Schon in dem Versmaß lag eine bezaubernde Gewalt, welche mit einem Schlage der welſchen Knechtung in Bezug auf die äußere Form ein Ende machte und die fruchtbarſte, lange nachwirkende Anregung zu neuer Geſtaltung des Metrums gewährte, wie ſie ſeitdem in den beliebteſten

Schöpfungen eines Voß, ja eines Goethe hervortrat. Und nun vollends die Dichtung selbst. Mochte auch der Dictator zu Leipzig mit seinem Anhange schelten und spotten über den tollen Einfall eines Studenten: die Wirkung war eine unermeßliche, schlechterdings fortreißende. Alle jüngeren tüchtigen Kräfte jauchzten im Verein mit Bodmer dem Manne zu, welcher ungeahnt das Morgenroth eines neuen Tages heraufführte, welcher frei von Schulregeln und Nachahmung das ausströmte in deutscher Begeisterung, was die Tiefe seines Gemüthes bewegte und Widerklang fand in den Gemüthern seines Volkes, zumal wie sie durch die Reformation emporgehoben waren. Es war fast, als hätte der Herr des Himmels eine neue Offenbarung den Menschen kundgethan, und wie ein Prophet fand der Träger derselben weithin freudige Verehrer, der wieder einmal den deutschen Namen in der der Literatur zu Ehren brachte. An ihm konnte man sich getrost aufrichten, um die Fessel der gallischen Knechtschaft, welche man so lange geschleppt, kühnen Muthes abzuwerfen. War doch der Dichter nicht zufrieden in mehr denn 25jähriger Arbeit seine Messiade zur Vollendung zu bringen; daneben quollen, um minder wichtiger Leistungen hier ganz zu geschweigen, aus seiner reichen Empfindung tiefgefühlte Oden und Lieder — das natürlichste Erzeugniß für den wesentlich in der Welt des eigenen Herzens lebenden Dichter —, Dichtungen, welche schon durch ihre kühne Sprache und ihr der Antike nachstrebendes, dem bisherigen Geleise völlig entrücktes Metrum den mächtigsten Sporn zu freier Bewegung des Geistes, zur Befeuerung jugendlichen Wesens darbieten mußten. Die Gegenstände, welche hier verherrlicht waren, Liebe und Freundschaft, Natur und Vaterland, Gott und seine Größe — sie waren nicht neu; aber die Kraft echter Begeisterung, welche nichts äußerlich zu erborgen braucht, weil sie aus eigener Fülle schöpft, ohne sich zu erschöpfen, die volle Macht einer ebenso durchaus deutschen als christlichen, Frohsinn und Ernst schön vereinenden, einer wahrhaft charaktervollen und originalen Persönlichkeit von innerem Adel — die hätte mit ihren lyrischen Gedichten an das Ohr der deutschen Jugend, an das Herz unseres Volkes tönen sollen, ohne ebenso unwiderstehlich zu entzücken, als es in dem Epos der Fall gewesen? Wir vermögen uns das oft nicht sogleich anschaulich zu machen, wenn wir die angelernten Formeln von übertriebenem Pathos und unbeholfener Sprache des Altmeisters allzutreu im Gedächtniß hegen; und es ist ja unleugbar viel Wahrheit in solchem Tadel. Gleichwohl zeigt sich in einzelnen seiner Schöpfungen eine

ſolche Kunſt einfach edler Form und fließender Sprache bei tiefſtem Gefühl, daß wir noch heutzutage darüber aufjubeln möchten.

Im Frühlingsſchatten fand ich ſie:
Da band ich ſie mit Roſenbändern;
Sie fühlt' es nicht und ſchlummerte.

Ich ſah ſie an: mein Leben hing
Mit dieſem Blick an ihrem Leben;
Ich fühlt' es wohl und wußt' es nicht.

Doch lispelt' ich ihr ſprachlos zu
Und rauſchte mit den Roſenbändern:
Da wachte ſie vom Schlummer auf.

Sie ſah mich an: ihr Leben hing
Mit dieſem Blick an meinem Leben,
Und um uns ward's Elyſium.

So beſang unſer Klopſtock in der Wonne ſüßen Liebesglücks aus eigenſter Erfahrung ſeine Meta, und dieſe wenigen Zeilen mögen ausreichen als ein Zeugniß ſeiner außerordentlichen Dichterkraft. Was Wunder, wenn ein ſolcher Mann weit und breit Ruhm, Anerkennung und Nachahmung fand, daß ſogar die franzöſiſche Nationalverſammlung dem, freilich maßvollen, Freunde der Freiheit 1792 das Ehrenbürgerrecht verlieh, und die ſtolze Akademie zu Paris ihn nicht lange vor ſeinem Tode unter ihre auswärtigen Mitglieder aufnahm, eine Auszeichnung, für welche der deutſche Mann in deutſcher Sprache und in höchſt freimüthiger Weiſe ſeinen Dank abſtattete. Vollends bei ſeinem Tode ward es klar, wie ſehr man die Dichtergröße und die Verdienſte des Gefeierten um die Hebung des Vaterlandes überhaupt empfand: war doch der äußere Glanz ſeiner Leichenfeier für einen deutſchen Gelehrten oder Dichter bis dahin völlig unerhört. Die förmliche Betheiligung der Städte Hamburg und Altona, die geleitenden Ehrenwachen und die Trauerflaggen im Hafen, die auswärtigen Geſandten, einſchließlich der Vertreter aller Großmächte, ſammt dem unabſehbaren Zuge der Bürger, die Lorbeerzweige auf ſeinem aufgeſchlagenen Meſſias und der unter Thränen erſchallende Geſang Klopſtockſcher Lieder — das Alles legt Zeugniß davon ab, wie wenig auch vielleicht beſtimmtes Bewußtſein ſeines Werthes vorhanden ſein mochte, daß ſeine epochemachende Bedeutung allüberall einleuchtete und freudige Zuſtimmung erweckte. In der That iſt er der große Bahnbrecher für die Freiheitskämpfe, welche das deutſche Schriftthum im vorigen Jahrhundert einer kläglichen Nachahmung dauernd entriſſen und dadurch nicht wenig zu der Belebung wahren Nationalge-

fühls beigetragen haben. Und es hat viel Grund, daß ein so strenger Kunstrichter wie Platen, wenn er in „Goethischer Sanftheit" die Vollendung der zuweilen noch starren Weise Klopstocks bewundert, alsbald hinzufügt:

Manch großes Talent trat später hervor und entfaltete himmlischen Reichthum;
Doch keiner erschien, in der Kunst Fortschritt, dem unsterblichen Paare vergleichbar;
Keusch lehnt Klopstock an dem Lilienstab, und um Goethes erleuchtete Stirne
Glühn Rosen im Kranz! Kühn wäre der Wunsch zu ersingen verwandte Belohnung!

Wie dem Morgenstern alsbald der Anbruch des Tages folgt, so schließt sich an Klopstock eine ganz neue, wirklich deutsche Richtung der Literatur, die vor Allem von einer Schaar begeisterter jüngerer Freunde gepflegt ward, welche sich in fröhlicher Studenten-Schwärmerei an einem waldbekränzten Hügel in der Nähe Göttingens in mondheller Nacht zu dem sogenannten Hainbunde vereinigten und, je in verschiedenen Tönen, der Leier des Meisters verwandte Klänge erweckten: Alle eins im Streben fürs Vaterland und im Eifer um alles Edle und Schöne. Namen wie Voß und Bürger, der freilich in mancher Beziehung auf traurige Abwege gerieth, erinnern uns hinreichend, wie viel eine freie Entfaltung unseres Nationalgeistes in der deutschen Literatur und eine kräftige, volksthümliche Behandlung der Sprache grade diesem Klopstockschen Kreise verdankt.

Ebenfalls an Klopstock knüpfte, zunächst wenigstens, der Dichter an, welchen man gemeinhin als sein völliges Widerspiel zu betrachten pflegt: Christoph Martin Wieland, der ja auch freilich aus der empfindsamen und übertriebenen Richtung seiner Jugend bald gänzlich umschlug und selbst in der Periode, wo er nach Ueberwindung der äußersten Gegensätze zu einem inneren Gleichgewichte gelangte, ein von jenem so deutschen Dichter durchaus abweichendes Gepräge zeigt, indem er in seiner ganzen Weise sichtlich von französischem Einfluß geleitet ist. Gleichwohl hat auch er einen Antheil an dem großen Befreiungswerke, das durch die Blüthezeit der deutschen Literatur hindurch geht, und dies Verdienst darf ihm nicht verkümmert werden, mag auch eine fortgeschrittene Kunsteinsicht die Lesung seiner Werke jetzt meist nicht mehr empfehlen. Vor Allem hat Wieland doch für die Form Außerordentliches geleistet, worauf bis in unsere Zeit fortgebauet ist, und das gerade in Folge dessen, daß er im Gegensatze zu Klopstocks hochfliegendem Geiste vielmehr dem Weltlichen sich zuwandte und statt des Erhabenen das sinnlich Gefällige anstrebte. So war sein Bemühen darauf gerichtet, der Muttersprache, welcher sein Vor-

gänger Adel und Reinheit, Hoheit und Ernst errungen hat, auch Weichheit und Fluß, Biegsamkeit und Gewandtheit zu verschaffen, und wahrlich, diese Aufgabe hat er in rühmlicher Weise gelöst und schon so eine Befreiung aus den Ketten einer übermäßigen Steifheit, der wir sonst gar leicht verfallen wären, durch seine Anmuth und Leichtigkeit bewirkt. Nicht wenig trug dazu seine Behandlung des Versmaßes bei, welchem er in richtigem Gefühl für unsere Spracheigenthümlichkeit den fast geächteten Reim zurückgab, den er mit außerordentlichem Geschick zu behandeln wußte. Die heitere Auffassung des Lebens, ein schalkhafter Spott über die Thorheiten der Gesellschaft und eine maßvolle Lebensklugheit kamen hinzu, um seinen Werken bald Eingang bei den höheren Ständen unseres Volkes zu verschaffen, welche bis dahin ausschließlich an der welschen Literatur ihr Vergnügen gefunden hatten, und das ist nicht hoch genug anzuschlagen. Standen bisher die höheren Kreise der vaterländischen Kunst fremd und gleichgültig gegenüber, und zeigten sie ihr eine Verachtung, wie sie uns bei Friedrich dem Großen so schmerzlich berührt: jetzt war Aussicht vorhanden, daß in dieser Beziehung die Kluft zwischen Volk und Gebildeten sich schließen, daß die Literatur, auch abgesehen von dem Kirchenliede, ein Einheitsband um die verschiedenen Stände schlingen werde. Noch mehr! Gerade zu der Befreiung deutschen Wesens that der liebenswürdige Dichter auch dadurch einen erheblichen Schritt, daß er zuerst auf den von französischer Regelmäßigkeit so völlig freien, echt germanischen Dramatiker Shakespeare hinwies und ihn durch Uebersetzungen seinen Landsleuten erschloß: an solchem Muster konnte sich nachher deutsche Frische fröhlich entfalten. Endlich noch ein wichtiger Anstoß ging von Wieland aus, den wir im vaterländische Interesse aufs Lebhafteste begrüßen: er war es, der in die Romantik des Mittelalters zurückgriff und namentlich in seinem so kunstvoll angelegten und lieblich durchgeführten Oberon, diesem auch von Goethe so hochgepriesenen, ja mit dem Lorbeer ausgezeichneten Epos, das Romantische in einer das deutsche Gemüth ansprechenden, keineswegs welsch gefärbten Weise mit neuem Dufte erblühen ließ.

Wie viel aber auch von jenen Bahnbrechern nach verschiedenen, einander ergänzenden Richtungen geschehen sein mochte, eine Deutschlands würdige Literatur zu begründen, vielseitiges Interesse an ihr zu erwecken und das Selbstbewußtsein des Volks gegenüber den Fremden dadurch zu heben: es bedurfte dennoch einer gründlichen Reinigung hergebrachter Kunstanschauungen und einer sicheren Einsicht in

gitized by Google

das wahre Ziel der noch schwankenden literarischen Bestrebungen, ehe der volle Reichthum der Schönheit in wahrhaft mustergültiger Form sich offenbaren konnte. Zu diesem reformatorischen Werke eines ästhetischen Kritikers war Lessing berufen.

Man muß es zugeben, der forschende Geist dieses Mannes lebte und webte in der Welt des Alterthums von Hellas und Rom; gleichwohl hat er auf das Erheblichste beigetragen zur Befreiung deutschen Wesens: vor Allem durch den zündenden Blitz seiner kühn einschlagenden Kritik, welche uns vorzüglich in seinem Laokoon und in der Hamburgischen Dramaturgie ewig denkwürdige Ergebnisse hinterlassen hat, denkwürdig nicht lediglich um ihrer bleibenden Wahrheit willen, sondern schon deshalb, weil sie im entschiedenen Gegensatze zu französischer Kunstanschauung vorgetragen sind und geeignet waren, in jedes Deutschen Brust das sichere Bewußtsein seiner berechtigten Selbständigkeit im Geistesleben zu erwecken. Danken wir es dem deutschen Forscher, daß er mit deutscher Gründlichkeit und Wahrheitsliebe in jener Schrift „über die Grenzen der Malerei und der Poesie" all den geistreichen, blendenden Schein der herrschenden Zeitmeinung über das Wesen der Kunst mit sieghafter Klarheit verscheucht hat, wie die aufgehende Sonne trübes Gewölk: so daß an seinen Namen die Wiedergeburt der Aesthetik aus einer von keinem Menschen geahnten Formverwilderung zu neuer Classicität für immer sich anknüpft. Vollends in der Dramaturgie leuchtet des Verfassers tief sittliches, deutsches Streben in erquicklicher Weise gegenüber dem trügerischen Irrlicht französischer Afterweisheit hervor. Veranlaßt durch den freilich mißlungenen Versuch eines Nationaltheaters in Hamburg hat aber diese ursprünglich zum Dienst desselben bestimmte Zeitschrift sich weit über ihre Grenzen hinausgeschwungen, indem sie ihrerseits dem deutschen Volke darthat, wie jämmerlich und hohl die ganze vielgerühmte Literatur Ludwigs des Vierzehnten in Wahrheit dastehe. Die französische Gesetzmäßigkeit war rein äußerlich geblieben, ohne künstlerischen wie ohne sittlichen Werth: nur abzufinden wußte man sich mit den Regeln der Alten; sie zu beobachten hatte keiner drüben gelernt. Darum die zersetzende, ja vernichtende Kritik gegen Voltaire, dessen eitler Ruhm unter der Wucht deutschen Kolbenschlags völlig zerstiebt; daher selbst der große Corneille gebeugt unter Lessings unausweichlich treffender Geißel. „Man bringe mir ein Stück von Corneille, welches man wolle; ich will es besser machen" so durfte der selbstbewußte deutsche Jünger der griechischen Meister mit Fug und Recht ausrufen,

wiewohl er es selbst in echter Bescheidenheit aussprach, er sei wesentlich Kritiker, nicht schöpferischer Dichter und Meisterstücke zu liefern nicht im Stande. „Ich würde so arm, so kalt, so kurzsichtig sein, wenn ich nicht einigermaßen gelernt hätte, fremde Schätze bescheiden zu borgen, an fremdem Feuer mich zu wärmen und durch die Gläser der Kunst mein Auge zu stärken.“ Aber diese Stärkung gedieh so vortrefflich, daß Lessing wirklich errungen hat, was er durch die Kritik zu empfangen hoffte, daß er „dem Genie sehr nahe kommt.“ Das zeigen seine eigenen dramatischen Leistungen so unwidersprechlich, daß dieselben im Vereine mit seiner zermalmenden Kritik das Götzenbild des französischen Einflusses dauernd zu zerstören und den festen Grundstein einer ganz neuen Entwickelung unumstößlich zu legen vermochten. Man erinnere sich nur seines Philotas, in dem bereits der eben 30jährige Mann in treuer Benutzung des Sophokles und strengem Streben nach Wahrheit und Einfalt einen so berechtigten Einspruch gegen den Schwulst und die Zierlichkeit der französischen Bühne erhebt. Zugleich erfreuen wir uns an der männlich deutschen Gesinnung, welche sicherlich der damals gerade glänzend bewährte Muth des großen Friedrich und seiner Heldenschaar dem unvergeßlichen Stücke eingehaucht hat. In mindestens gleicher Weise echt deutsch nach dem innewohnenden Geiste und dabei durch Frische, Ursprünglichkeit und Feinheit in der Form ausgezeichnet, folgte nach dem glorreichen Ende des 7jährigen Krieges, im engsten Anschluß an die erhebenden Ereignisse der großen Zeit, ohne irgend die künstlerische Ausführung zu beeinträchtigen, das reizende Lustspiel „Minna von Barnhelm“, ein unübertroffenes Muster bis auf den heutigen Tag, welches mit unberechenbar großer Gewalt auf die Zeit eingewirkt hat, indem es zuerst, nach Goethes Urtheil, den Blick in eine höhere, bedeutendere Welt glücklich eröffnete, der bis dahin in dem engen Kreise des bürgerlichen und literarischen Lebens gebannt geblieben war. Dieser Musterkomödie stellen wir als eine in entsprechender Weise freimachende, wahrhaft große Leistung auf tragischem Gebiete die aus voller Mannesreife erwachsene Emilia Galotti zur Seite, ein Werk, welches trotz unzweifelhafter Mängel,*) wie sie sich theilweise aus Lessings ganzer Anschauung erklären, doch durch die ergreifende Wahrheit der Charakter-

*) Wir müssen hier durchaus Hermann Hettner (Geschichte der deutschen Literatur des 18. Jahrhdts. II. S. 534–537) gegen Düntzer (Emilia Galotti erläutert S. 11 ff.) beistimmen.

gitized by Google

schilderung, die Kraft und Knappheit der Sprache, die Frische des Dialogs und die bis gegen den Schluß hin meisterhafte Anlage als etwas schlechthin Ungewöhnliches bekundet und entschieden epochemachend gewirkt hat. Lieferte sie doch in voller Wahrheit den Beweis, wie viel Höheres in der Tragödie sich leisten lasse, wenn man den früher von ihrem Verfasser vorgetragenen Theorien mit ungetheilter Hingabe folgen möge. Eine neue Bahn war durch die sichere Berechnung feinsten Kunstverstandes eröffnet, auf welcher so bald der Genius eines Goethe unsterbliche Lorbeeren pflücken sollte. Und so wenig der Meister selbst und nach dessen Bericht auch sein Freund Schiller unbedingte Bewunderer der Intriguen-Tragödie Emilia sein konnten: nun so hat er es nichtsdestoweniger wohl gewürdigt, welch ein Fortschritt in dieser literarischen That hinaus über die Enge des altgewohnten Kreises der Nachahmer gewonnen war.

So hat denn Lessing durch seine tiefgreifende Umgestaltung der gesammten ästhetischen Anschauung, insonderheit durch eine neue, auf Aristoteles begründete Poetik, vorzüglich durch seine Bemühungen um das Drama in Theorie und Praxis, unvergängliche Verdienste um das Vaterland erworben und in echt deutschem Geiste mit nachhaltiger Wirkung weiter gearbeitet an dem großen Werke der Befreiung, welches gleichzeitig auf politischem Gebiete Preußens Friedrich durchführte, ohne seine Bundesgenossen auf literarischem Felde auch nur zu verstehen. Und wie verwandt war dem großen Könige doch auch in seinem Trachten nach Humanität und, recht verstanden, selbst in seiner maßvollen Stellung zu der alltäglichen Aufklärung der große Kritiker, in jenem Streben nahe zusammengehörig auch mit seinem unter Friedrichs Scepter aufgewachsenen Ergänzer, dem eigentlichen Apostel der Humanität, ich meine Herder. Von Hause aus ganz anders angelegt als der 15 Jahre ältere Lessing und in seiner Erziehung auf völlig abweichenden Wegen geleitet, hat dieser eigenthümliche Mann doch vielfach an Lessing angeknüpft, um dessen von ihm so bewunderte Thätigkeit weiter zu führen, um dessen Einseitigkeiten auszugleichen. Seine zahlreichen Schriften sind im Strom der rasch vorwärtsschreitenden Zeiten vielfach vergessen; aber seine Wirkung hat sich erhalten in dem Gange deutscher Geistesentwickelung, in welchen Herder durch seine außerordentliche Anregungskraft nach den verschiedensten Richtungen höchst förderlich eingegriffen hat. Bei seiner vorzugsweise reichen Phantasie und warmen, allseitigen Empfänglichkeit lag es nahe, daß er den durch Lessing für die Formschönheit geschärf-

Digitized by Google

ten und geläuterten Blick vor Allem in Bezug auf die paſſenden Stoffe zu erweitern bemüht war: eine Aufgabe, welche er mit entſchiedenſtem Glücke gelöſ't hat, wodurch ebenfalls die Befreiung aus engherziger Nachahmung ſich fortſetzte, die Stellung Deutſchlands als einer literariſch maßgebenden und nach außen in alle Welt hinein einflußreichen Geiſtesmacht ſich ſicher anbahnte. Rückkehr zur Natur war es zuvörderſt, was Herder empfahl; daher ſein begeiſtertes Lob Shakeſpeares wie Homers, ſeine Bewunderung der hebräiſchen Poeſie, ſeine Liebe für alles Volksthümliche, als den allein echten Quell der Kunſt. War ſo das Gebiet vorgezeichnet, auf dem ſich der Dichter bewegen, waren ihm große Vorbilder hingeſtellt, denen er folgen ſollte: ſo lag hierin eine wahrhaft befreiende Wirkung Angeſichts der künſtlich gemachten franzöſiſchen Dramatik und ihrer Nachtreter unter den deutſchen Gelehrten. Und wenn Herder als wahrer Sohn ſeines Volkes ſich jedem Nationalgeiſt anzuſchmiegen und Erzeugniſſe desſelben in deutſcher Zunge wiederzugeben verſtand, ſo zeigte er auch hierin volle Selbſtändigkeit und Freiheit von bloßer Nachahmung, ſofern er nicht ſowohl die Worte überſetzte, als ſich mit lebendiger Anſchauung je in den Sinn des vorliegenden Stücks hineinverſetzte und dann aus eigener Anſchauung Nachbildungen ſchuf, welchen man kaum anmerken dürfte, daß ſie nicht Originale ſind. Man denke an ein Gedicht wie Erlkönigs Tochter oder an den Romanzencyklus vom Cid, in deſſen ſpaniſches Heldenthum die ſittliche Idealität des Bearbeiters auch manchen Zug deutſcher Tugend, namentlich deutſchen Familienſinns nach eigener Erfahrung hineingewoben hat, wie wir ihm auch die Zuſammenfaſſung und Ordnung der ſonſt theilweiſe einander widerſtrebenden Glieder zu einem einheitlichen Ganzen verdanken.

Das wahrhaft freie, in deutſchen Geiſt eingetauchte und durch ſeinen hochſinnigen Ton das Gemüth innig anſprechende Werk, das auch der inneren Freiheit nach des Verfaſſers eigenem Wunſche dienſtbar ſein ſollte, iſt erſt nach ſeinem Hinſcheiden ganz in die Oeffentlichkeit gedrungen, und doch konnte derſelbe ruhig vom literariſchen Schauplatze abtreten, dem Felde, dem er eine Menge der fruchtbarſten Keime anvertrauet hatte, ja wo er ſchon die herrlichſten Blüthen und Früchte ſeiner Ausſaat ſchauen durfte. Hatten doch Herders Ideen eine ganze Fluth voll Sturm und Drang hervorgerufen, in der es gährte und ſeufzte nach etwas ſchlechterdings Neuem, Unerhörtem, und war es doch nach anfänglich wildem Gebrauſe jugendlicher Leidenſchaft zu einem ſtill verklärten Frieden der Kunſt gediehen, welcher einen ſon-

nigen Gipfel unseres gesammten Culturlebens bezeichnet. Der Mann, welcher diesen Gipfel in kühnem Schwunge erklommen hat, war unmittelbar von Herder selbst, ein Jüngling von dem noch jugendlichen, aber ideenreichen, geisteskräftigen Manne angeregt und auf den Weg der Volkspoesie hingewiesen. Der edle Same fand in dem Boden des studentischen Gemüthes zu Straßburg, in den er so frühzeitig einging, einen ungemein triebfähigen Platz und, was Herders Phantasie sehnsuchtsvoll begonnen, das sollte Goethes Genius zum Abschluß bringen, wie in ihm die ganze bisherige Entwickelung der deutschen Literaturbewegung ihr Ziel gefunden hat, und das Werk der Befreiung unserer Kunst vom fremden Joch seiner Vollendung zugeführt ist, indem er mit umfassender Kraft und eindringender Tiefe das ganze Streben der Zeit wiedergab und zu harmonischer Ruhe leitete. Ja Goethe war es, der uns erst vollkommen „von falschem Regelzwange zur Wahrheit der Natur zurückgeführt", „der die Schlange erstickt, die unsern Genius umschnürt", der als reiner Priester der Kunst in königlicher Ehre dasteht. In freien, glücklichen Verhältnissen geboren und erwachsen, großgezogen durch alle Gunst des Geschicks und doch nicht ohne vielfache Bewegung eines lang ausgedehnten Lebens ist der Patriciersohn von Frankfurt zum freien Dichterfürsten geworden, frei in seiner Sprache und Darstellung, ein Verkünder der Freiheit auch in den Grundideen seiner hervorragendsten Dichtungen und so in doppelter Weise ein Führer zur Freiheit. In dieser Richtung erscheint er uns sofort im Eingange seiner dichterischen Laufbahn; denn wer wollte im Götz den Lobgesang auf deutsche Treue und deutschen Freiheitssinn verkennen? In jugendlich kühner, ja verwegener Lösung von allem hergebrachten Regelwesen bietet uns die ganz der Sturm- und Drangzeit entstammende Darstellung dieses genialen Werkes das lebendigste Bild eines wahren Freiheitshelden, dem es auch nicht nur um äußere Selbständigkeit zu eigenem Gewinn zu thun ist, sondern der eine in innerer Tüchtigkeit und Treue wurzelnde, in menschenfreundlicher Thätigkeit und williger Fügung unter einen mächtigen Kaiser bewährte Freiheit des deutschen Ritters als höchstes Ziel seiner Wünsche preis't, diesem Ideale feurig nachstrebt und um seinetwillen furchtbar leidet in einer Zeit der Gemeinheit und Niederträchtigkeit, welche seinen großen Sinn nicht fassen kann, der aber dennoch bis zum letzten Lebenshauche seiner Freiheitsidee unverbrüchlich Treue hält und unter Gottes freiem Himmel im Durste nach Freiheit verscheidet. Freiheit ist Götzens letztes Wort; Freiheit der Trost, welchen jene himmlische Er-

Digitized by

ſcheinung dem zum Tode verurtheilten Egmont darſtellt und einflößt, daß er, der frei in heiterer Lebensfülle jedes Tages ſich freute, nun freudig für die Freiheit ſich opfert, für die er gelebt und gefochten. So verherrlicht noch der Mann, wenn auch in weicheren Tönen und feineren Formen, den ehrenvollen Tod des edlen Volksfreundes für die niedergetretene Freiheit ſeines Vaterlandes, wie ihn einſt im Feuermuth des Jünglings glühende Rede begeiſternd geprieſen hatte. Freilich war der Dichter im Strome der Welt ein ganz anderer geworden, und manches Rauhe und Scharfe, das dem Edelſtein ehedem anhaftete, war abgeſchliffen von der Macht der Zeit: die ſtürmiſche Fluth hatte ausgetobt, und der Hauch ſtillen Friedens lag nun über jenen einzig zarten und ſinnigen Dramen, welche noch heute des Mannes bewegte Seele wie mit dem Zauber eines holden Frauengemüths umfangen und in ſtille Wehmuth eintauchen. Aber iſt nicht ſchon dieſe unvergleichlich hinnehmende Macht der Darſtellung im Taſſo wie in der Iphigenie ein Zeugniß ſchönſter Fortentwickelung zu echteſter Freiheit? Wollen wir nicht dankbar den Sänger, welcher unſerer Sprache dieſen Duft der Leichtigkeit, Zartheit und Weichheit eingehaucht hat, nachdem dieſelbe eben noch mit Mühe ſich den drückenden Feſſeln entwunden, als einen Befreier deutſchen Weſens begrüßen? Doch ſehen wir genauer zu, ſo wird auch der Inhalt dieſer entzückenden Schöpfungen uns wieder den Kampf um die Freiheit ergreifend vor das Auge führen. Den Zwang des geräuſchvollen Hoflebens und das Beengende desſelben für ein nach Innerlichkeit ſchmachtendes Dichtergemüth mochte wohl Goethe ſelbſt in Weimar bei allem Glanze äußerer Gunſt tief empfunden haben: um ſo rührender gelang es ihm die Seelenkämpfe des italieniſchen Dichter zu ſchildern und zwar mit voller Freiheit von eigener Leidenſchaft, nachdem er ſelbſt, nicht durch fürſtliche Sorgfalt, ſondern unter dem Eindruck des lachenden Südhimmels und im Anſchauen der Meiſterwerke der Kunſt in Italien ſich wiedergefunden und gleichſam eine äſthetiſche Wiedergeburt erlebt hatte. Doch nicht bloß elegiſche Klänge vernehmen wir im Taſſo, ſondern jener große Seelenkampf vollzieht ſich vor unſeren Augen, der den noch im Mangel an Menſchenkenntniß und Selbſtbeherrſchung gebundenen Sinn des talentvollen Dichter-Jünglings durch die Gemeinſchaft mit dem ruhig in ſich abgeſchloſſenen, ſicher handelnden Staatsmanne zu einer Freiheit des Charakters zu leiten verſpricht, welche im Strome wie ein Fels ſich männlich wird behaupten können. Gleichfalls um pſychologiſche Entfaltung handelt es ſich in der Iphi-

gitized by Google

genie. Frei geworden von den Schrecken eines furchtbaren Todes hat die helleniſche Prieſterjungfrau unter den rauhen Barbaren von Tauris Freiheit von dem blutigen Banne alten düſteren Aberglaubens begründet und giebt jetzt dem von ſchrecklichem Wahnſinn gefangenen und gefolterten Gewiſſen des Bruders durch ihre ſanfte Seele Freiheit des Sinnes zurück; aber noch iſt ſie ſelbſt nicht frei von der Hand des fremden Königs, der ſie wohl großmüthig ſchützt, aber doch feſthält fern von dem geliebten Heimatlande. Um dahin zu gelangen läßt ſie ſich herbei, den Weg der Liſt und Lüge zu betreten; doch „weh' der Lüge; ſie befreiet nicht wie jedes wahrgeſprochne Wort die Bruſt": ſo macht ſie ſich nach heißem, hartem Kampfe los von allen Verſchlingungen des Böſen, und jetzt innerlich frei, iſt Iphigenie ſtark genug, alle Hemmniſſe zu löſen und ſich wie den Ihren auch die äußere Freiheit nicht zu erliſten oder zu erzwingen, ſondern aus freier Liebe gewähren zu laſſen. Wahrlich vom innerlichſten Standpunkte betrachtet iſt auch die Iphigenie ein wahres Freiheitsdrama in erhabenſtem Stil. Nicht minder liegt in jener einfach tiefen Dichtung, welche Schiller als den Gipfel unſerer ganzen neueren Cultur bezeichnet hat, in Hermann und Dorothea, ſo ſehr hier die Enge bürgerlicher Verhältniſſe zu idylliſcher Traulichkeit uns von allem Großartigen herabzuſtimmen ſcheint, doch wenigſtens zum Schluſſe des Epos eine begeiſternde Verherrlichung der Freiheit des Volkes vor. Im Herzen befreit von der jugendlichen Schüchternheit und zur männlichen Reife durch die Allgewalt reiner Herzensliebe erblüht, erweitert hier der gediegene Sohn des Wirthes ſeinen Sinn zum feurigen Streben für die Wohlfahrt des geſammten Vaterlandes und erklärt ſich bereit, Alles aufzuopfern, um deſſen Freiheit gegen fremde Unterdrücker zu ſchirmen, welche dem gleißneriſchen Trugbilde falſcher Freiheit nachtrachten und auch Andere unterjochen möchten. Der deutſche Bürgersſohn ein Held der Freiheit — welche Weisſagung noch vor dem Ende des vorigen Jahrhunderts, voll ſtolzer Sicherheit und Ruhe! Wie viel koſtet es oft, ehe der Menſch zu ſolcher Freiheit des Geiſtes hindurchdringt! Dies Ringen des Menſchengeiſtes nach der wahren Freiheit, welche nicht ohne das Gute beſtehen kann, hat den tiefſinnigen Dichter während ſeines ganzen Lebens innerlich beſchäftigt: Zeugniß davon bieten die beiden Theile ſeines pſychologiſchen Rieſendramas, wie kein Volk ſonſt eins beſitzt, dem ſich ebenbürtig nur das pſychologiſche Epos Parcival aus dem deutſchen Mittelalter zur Seite ſtellt. Mit wie packender Gewalt wird uns hier der verzehrende

Drang des wahrheitshungrigen Forschers nach den tiefsten Tiefen des Wissens dargestellt, in denen er Freiheit von der Eitelkeit des Vergänglichen sucht. Aber diese Freiheit liegt außerhalb des Schranken des Geschöpfes; darum in Verzweiflung stürzt der edle Mann, verführt von dem argen Geiste, sich hinein in alle Arten des Genusses, von der zartesten Seelenliebe bis zum ekelhaftesten Schmutze der Roheit und Niedertracht. Nichts Vergängliches vermag den dunklen Drang seines Herzens, das dem Ewigen entsagt hat, zu stillen, und während sein durch Sinneswandlung gereinigtes und durch demüthige Ergebung in Gottes Gericht von allem Todesgraus befreites Gretchen der himmlischen Gnade ihre Rettung verdankt, bleibt gleichzeitig Faust am Ende des ersten Theils in der unheimlichen Gewalt des Teufels. Folgen wir hier dem Wortlaute und lassen wir die ganze Schlußscene, in der es endlich sogar Gretchen vor ihrem Liebhaber — grauet, unmittelbar unsere Phantasie ergreifen: so wird freilich der erste Theil der Dichtung als eine in sich geschlossene Tragödie dastehen, deren zerschmetternder Ausgang entsprechend der Volkssage nicht sowohl die wahre Freiheit, wenigstens nicht an dem Haupthelden, zur Erscheinung bringt, wie das in den bisher betrachteten Stücken Goethes überall zutraf, sondern die Unfreiheit des Menschen, der, ob auch hochstrebend und erfindungsreich, doch im Irdischen ohne Gott keinen Frieden, keine Selbständigkeit findet, so viele Pfade er einschlagen mag, vielmehr, um ein hier passendes Wort aus dem Götz zu gebrauchen, „bösen Geistern Macht über sich gelassen" sieht, „daß sie ihren höllischen Muthwillen an seinem Verderben üben". Bei solcher Betrachtung hätten wir im Faust eben die Kehrseite des Parcival, soferne dieser Freiheit und Frieden in der Hingabe des Verirrten an die Gnade Christi besingt, und so allerdings ein der wahren Freiheitsidee dienendes Drama, welches auch in der ähnlich reichen Schilderung weltlichen Lebens als treffliche Ergänzung zu dem romantischen Epos gelten darf. Indes schon das Wort des Vorspiels „Ein guter Mensch in seines Herzens dunklem Drange ist sich des rechten Weges wohl bewußt", enthält einen deutlichen Hinweis, daß dem Dichter noch andere Gedanken bei seiner Bearbeitung des Stoffes vorschwebten, und diesen hat er in dem zweiten Theile einen trotz alles Geheimnißvollen, das ja darin liegt, im Wesentlichen unverkennbaren Ausdruck gegeben, dergestalt, daß, nach mancherlei neuen Versuchen das Höchste zu gewinnen, schließlich die That als das wirklich Befreiende erscheint, deren Preis bei der Erklärung des Johannes-Prologs aus Fausts

Digitized by Google

Munde uns nun völlig verständlich wird. Die That des immer Strebenden als das Beglückende im irdischen Leben gegenüber einem einseitigen Idealismus, der sich in Grübeleien verliert, schon dieser Gedanke wird uns auch den zweiten Theil des Faust, was wir immer an der künstlerischen Ausführung vermissen, werth machen als eine ins Leben tief eingreifende Dichtung von befreiender Kraft. Doch bietet auch hier das Ende dem frommen Gemüthe, wenngleich in katholisierenden Formen, welche die volle Reinheit evangelischer Anschauung weitaus nicht erreichen, einen das Verhältniß zu Gott würdigenden Abschluß, indem im Jenseits doch erst die helfende Gnade dem, der strebend sich bemüht, Erlösung bringen muß, um ihn vom Bösen zu retten, und so das Vergängliche mit all seinem Trachten nach Höherem nur als Gleichniß erscheint, das seine Erfüllung und sein Verständniß in der ewigen Liebe findet.

Mit solchen Ideen schloß das Leben des Dichters, welcher die ganze bisherige Entwickelung neuhochdeutscher Sprache und Literatur in seiner Person zu einer in freier Kunstform wie in tiefen Ideen bald mächtig ergreifenden, bald still befriedigenden Hoheit und Feinheit zusammengefaßt und dadurch, theils in seinem Vaterlande, den tiefer Gebildeten wenigstens, zu geistiger Freiheit zu leiten wesentlich mitgeholfen hat und mithelfen wird, theils nach außen hin der Anerkennung deutschen Wesens durch seine Staunen erweckende künstlerische Vollendung ungemein förderlich gewesen ist: auch an seinem Theile, bei unleugbarer aristokratischer Geistesart, ein Kämpfer für deutsche Freiheit, welche freilich noch unmittelbarer das Ziel des Strebens für seinen dichterischen Genossen war, von dem wir füglich den Beginn einer neuen Bewegung auf literarischem Gebiete herleiten dürfen, weshalb wir die Besprechung Schillers einer besonderen Darstellung vorbehalten. Aber heute schon gedenken wir dankbar auch seiner, wenn wir beim Rückblick auf die durchlaufene Periode unserer Literatur voll Freuden gewahren, wie viel damals zur Befreiung deutschen Volksthums geschehen ist, und wie dies aus den Tiefen des Volkslebens selbst frei und naturgemäß herauswuchs, nicht eine Treibhauspflanze, welche die Fürstenhöfe gezeitigt, nicht ein Erzeugniß staatlicher Größe, wie Beides guten Theils von unserer mittelalterlichen Blüthezeit gesagt werden darf, sondern im heißen Ringen des freien, goltgeweckten Genius ans Licht gefördert. Ist's ja doch diese Betrachtung, welche unseren Schiller begeisterte zu seiner „deutschen Muse", deren Klänge uns auch jetzt noch mit freudigem Stolze erfüllen.

Kein Auguſtiſch Alter blühte,
Keines Mediceers Güte
  Lächelte der deutſchen Kunſt:
Sie ward nicht gepflegt vom Ruhme,
Sie entfaltete die Blume
  Nicht am Strahl der Fürſtengunſt.

Von dem größten deutſchen Sohne,
Von des großen Friedrichs Throne
  Ging ſie ſchutzlos, ungeehrt.
Rühmend darf's der Deutſche ſagen,
Höher darf das Herz ihm ſchlagen:
  Selbſt erſchuf er ſich den Werth.

Darum ſteigt in höherm Bogen,
Darum ſtrömt in vollern Wogen
  Deutſcher Barden Hochgeſang,
Und in eigner Fülle ſchwellend
Und aus Herzens Tiefen quellend,
  Spottet er der Regeln Zwang.

Die deutſche Realſchule vom Standpunkte der nationalen Staatsidee betrachtet.

Von Dr. B. Kaßner, Lehrer an der höheren Bürgerſchule in Neuſtadt-Eberswalde *).

Wenn einſt nach Jahrhunderten der Geſchichtsſchreiber ſich die Aufgabe ſtellt, die Bewegung unſeres Zeitalters darzuſtellen, durch welche die ſittliche Weltordnung ſich neu geſtaltet, ſo wird die Umbildung unſeres höheren Schulweſens, die ſich jetzt unverkennbar zu vollziehen beginnt, eines der intereſſanteſten Gebiete ſeiner Forſchung ſein. Als die Wiedergeburt des Evangeliums dem formalen Kirchenthum einen tieferen Inhalt gab und die Erneuerung des klaſſiſchen Alterthums zu dem ſittlichen Inhalte des wiedergebornen Culturlebens die Schönheit der klaſſiſchen Form fügte, knüpfte das dritte Zeitalter noch einmal an den Ausgang des erſten und den Eingang des zweiten an, um in der Vereinigung beider Bildungselemente ein neues geſchichtliches Leben zu durchlaufen. Während nun jene noch in lebensvoller Friſche ſprudelnden Quellen das gegenwärtige Culturleben nicht erſchöpft hat, empfängt dieſes durch die machtvolle Erhebung des deutſchen Geiſtes einen Impuls, welcher die kraftvollſten und edelſten Schöpfun-

*) Programm der höheren Bürgerſchule in Neuſtadt-Eberswalde 1871.

Digitized by Google

gen zu erzeugen verheißt. Wiederum veranschaulicht sich die deutsche Machtentfaltung durch die Staatsform, welche vor tausend Jahren der germanische Geist dem Alterthum entlehnte. Damals blieb der Kaiserkrone die Bedeutung, welche die römische Geschichte ihr gegeben hatte. Denn auch die päpstliche Weihe, welche der Cäsarismus empfing, hielt die Idee der Weltherrschaft fest und gab als deren Symbol dem deutschen Herrscher den goldenen Reichsapfel, bedeutungsvoll auf der oberen Seite mit dem Kreuze geschmückt, dem Zeichen kirchlicher Oberherrschaft: heute hat die alte Form einen tieferen und höheren Inhalt erhalten. Die nationale Staatsidee, veredelt durch eine höhere Weltanschauung, wird das Ferment der neuen deutschen Culturepoche sein.

Vieles wird in der allgemeinen Gährung sich umgestalten: aus der glücklich errungenen äußeren Einheit des Reiches wird durch den geschichtlichen Prozeß ein wahrhafter Organismus hervorgehen. Nichts kann uns diesem Ziele besser entgegenführen als ein nationales Erziehungs- und Unterrichtswesen, von Preußen als Muster aufgestellt. In der deutschen Realschule muß dasselbe verwirklicht werden, denn diese ringt ja eben nach einer neuen Form. Das allgemeine Verlangen nach einer Umgestaltung unserer höheren Schulen hat seinen tiefen geschichtlichen Grund in der Umwandlung der gegenwärtigen Culturverhältnisse. Eine nicht unansehnliche Zahl von vortrefflichen Ideen erfahrener Pädagogen bietet ein reiches Material zur Lösung der Realschulfrage. Daß die gemachten Vorschläge so vielfach einander widersprechen, liegt in der Schwierigkeit der Sache. Denn an die Realschulfrage knüpfen sich zahllose Fragen: viele auf die Reorganisation des Unterrichtsplanes, einige auf die praktische Stellung der Realschule im öffentlichen Leben, namentlich ihr Verhältniß zur Universität zielend. Als die vorzüglichsten Fragen erscheinen mir: 1. Soll durch die gewünschte Berechtigung der Realschule ihre innere Umgestaltung bedingt werden? 2. Ist es nothwendig, zuerst die innere Reorganisation zu vollziehen? 3. Möchte es geeignet sein, beide Fragen zugleich zu lösen? Wenn man an die Beantwortung der ersten Frage geht, so möchte man leicht auf den irrigen Weg gelangen, die Realschule der Universität zu assimilieren. Will man die dritte Frage lösen, dann sind zwei sich gegenseitig abstoßende Forderungen mit einander in Einklang zu bringen, da die Universität das Altklassische verlangt, die Realschule es aufgeben will. Der durch die Natur der Sache vorgezeichnete Weg weist also auf die zweite Frage hin. In diesem Falle würde die Realschule von innen heraus entwickelt werden

müssen. Dieses ist der naturgemäße und logische Weg. Was die durch ihre innere Zweckbestimmung reorganisirte Realschule für Ansprüche erheben will und kann, wird nach gewonnener fester Grundlage sich nicht schwer erweisen lassen.

Wir fragen zunächst nach dem Wesen der Realschule und antworten: Die Realschule ist eine Lehranstalt, welche auf Grund moderner Culturssprachen, ethischer Lehrgegenstände, der Mathematik und Naturwissenschaften eine humane Bildung giebt. Auch sie hat wohl — abgesehen von der durch sie zu gewährenden wissenschaftlichen Vorbildung für das praktische Leben — wie das Gymnasium im Sinne der Unterrichtsverfassung von 1816*) als Zweck die Erregung und Richtung aller Kräfte zur Selbstthätigkeit für das Gute und Rechte; auch sie hat ihre Zöglinge mit der Sinnes- und Empfindungsweise einer veredelten Menschheit auszurüsten. Das Gymnasium ist sich klar über die Mittel seines Erziehungs- und Unterrichtswesens. Seine Bildungselemente sind das christliche, klassische und nationale. Das letztere wird repräsentirt durch die vaterländische Geschichte und deutsche Sprache. Wenn auch die deutsche Geschichte nicht in hervorragender Weise gepflegt wird, so bietet doch das klassische Alterthum, das der Schüler aus den Quellen erkennen lernt, dafür einen wenn auch nicht vollständigen jedoch theilweise gediegenen Ersatz. Die Tugenden echter Vaterlandsliebe erscheinen im klassischen Alterthum vielfach so rein und erhaben, daß das jugendliche Gemüth, empfänglich für alles Große und Herrliche der menschlichen Natur, für seinen zukünftigen Beruf in Bezug auf Denkweise und Charakter in einem den Zielen der allgemeinen Staatsidee entsprechenden Grade herangebildet wird. Die Einfachheit des Unterrichtsplanes und die Concentration des Unterrichtes auf einzelne Lehrgegenstände ermöglichen eine Vertiefung in dieselben, verhindern also die Verflachung des Geistes und erziehen den Schüler zum gründlichen Arbeiten und selbstständigen Schaffen. Doch wäre es wünschenswerth, daß die deutsche Geschichte und Vaterlandsliebe in höherem Maße als bisher gepflegt würde. Ich lebe auch der Ueberzeugung, daß bei der weiteren Entwickelung unseres Unterrichtswesens dieser Wunsch, der mir als ein nationaler erscheint, erfüllt werden wird.**)

Als ein schon jetzt geeigneter Boden für die Durchführung des

*) Wiese: Das höhere Schulwesen in Preußen, I, 21, 22.

**) Andere Vorschläge bezüglich der Reorganisation des Gymnasiums wird der Verf. dieser Abhandlung bei anderer Gelegenheit machen.

Digitized by Google

ausgesprochenen Gedankens erscheint mir die Realschule. Diese soll die allgemeinen Ziele des Gymnasiums auf andere Weise erreichen, indem die Elemente der modernen Cultur das klassische Alterthum vertreten. Die Vielheit jener Elemente aber hat einen so complicirten Lehrplan hervorgerufen, daß derselbe von den einsichtsvollen Pädagogen mit Recht als ein Uebel angesehen wird, dessen Beseitigung für die Realschule zur „Lebensfrage" geworden ist.

Nicht so einig ist man darin, wie die Vereinfachung des Lehrplanes ausgeführt werden soll. Ich möchte mir erlauben, es als zweckmäßig zu empfehlen, die Bildungskraft der einzelnen Lehrgegenstände einer sorgfältigen Kritik zu unterziehen und dieselben nach ihrem Werthe in ein richtiges Verhältniß zu der Aufgabe zu stellen, welche die Realschule lösen soll. Sei es nun, daß die Realschulbildung nur eine geistige Durchbildung zur Berufs- und Fachbildung, sei es, daß sie zugleich die Vorbildung zur Universität gewähre, Niemand wird leugnen wollen, daß ein jedem Menschen gestecktes Ziel, welches höher als jede Berufsart ist, bei der Grundlegung der gesammten höheren Bildung in hervorragender Weise berücksichtigt werden muß. Ich will nun zu beweisen suchen, daß ein solches Ziel vorhanden ist. Wenn der gütige Leser meinen Gedankengang verfolgen will, so bitte ich ihn, mit mir einen Standort einnehmen zu wollen, der unseren Gesichtskreis so erweitert, daß wir das Feld der Realschule nicht von der Seite, sondern von einer Höhe herab überblicken, welche uns auch den Anblick aller anderen Culturfelder gestattet. Der Gipfel, der im Centrum des von uns zu überschauenden Horizontes liegt, ist die Staatsidee. Im Staate sind die Culturſphären zu einem systematischen Ganzen vereinigt: ein Gedanke beherrscht und durchdringt Alles. Dieser einzige Gedanke ist nun aufzusuchen und alsdann zum Ausgangspunkte unserer Erörterung zu machen.

Wenn wir daran festhalten, daß bewegende Ursache, Zweck und Begriff des Staates zusammenfallen, so können wir keine andere Wesenheit des Staates denken als die menschliche Vernunft. Diese ist die Seele des Staates. Vernunft hat die Individuen zu einem Gemeinwesen vereinigt, Vernunft regiert dasselbe, die Herrschaft der Vernunft ist das Ziel des Staates. Das vernünftige Streben des Einzelnen hat das Ziel, sein höchstes geistig-sinnliches Glück zu erreichen. Im Gebiete der sinnlichen Bestrebungen kommen die Interessen in Collision, im Streben nach Sittlichkeit nicht. Dies ist also das einigende Band Aller. Die Veredelung der Sittlichkeit beschränkt die

ſinnliche Selbſtſucht der Einzelnen; ja die vernünftige Einſicht überzeugt die Individuen, daß ſie durch geſellſchaftliche Zuſtände ihr ſinnliches Glück viel beſſer begründen können, als wenn ſie vereinzelt darnach ſtreben. Wenn alſo Alle ſittlich ſind, dann können Alle im Staate ihr geiſtig-ſinnliches Glück finden, denn durch die gemeinſchaftlichen Inſtitutionen des Staates werden die ſinnlichen Güter ſo gepflegt, daß Alle an dem Genuſſe derſelben Theil nehmen können. Durch eine allgemeine Sittlichkeit und vollkommne phyſiſche Zuſtände wird alſo im Staate die Harmonie des Geiſtes mit der Sinnlichkeit erreicht. Der Zweck des Einzelnen muß daher im Staate identiſch ſein mit dem Zwecke des Ganzen; dies ergiebt ſich aus dem geſellſchaftlichen Weſen des Staates. Schon Ariſtoteles*) lehrte, daß die Glückſeligkeit jedes Einzelnen und die des Staates identiſch ſein müſſen. Indem nun die Pädagogik die ſittliche Vollendung des Menſchen in der Gottähnlichkeit**) ſieht, iſt ihr zugleich die Aufgabe geſteckt, die zukünftigen Bürger zum wahren Verſtändniß des Staatszieles und zur ſittlichen Kraft des vernünftig-politiſchen Handelns zu erziehen. Denn alles ſittlich Gute iſt aus dem Göttlichen geſchöpft. Die doppelte Richtung des Staatszweckes iſt auch ganz klar in der C. O. v. 3. Nvbr. 1817 ausgeſprochen, in welcher König Friedrich Wilhelm III. die Ausarbeitung einer allgemeinen Schulordnung verfügte. Daſelbſt***) heißt es: „Je inniger ich überzeugt bin, daß zum Gelingen alles deſſen, was der Staat durch ſeine ganze Verfaſſung, Geſetzgebung und Verwaltung bezweckt, der erſte Grund in der Jugend des Volkes gelegt werden müſſe, und daß zugleich eine gute Erziehung derſelben das ſicherſte Förderungsmittel des *inneren* und *äußeren Wohles* der einzelnen Staatsbürger ſei, deſto angelegentlicher iſt meine Aufmerkſamkeit und Fürſorge von jeher auf dieſen wichtigen Beſtandtheil des öffentlichen Lebens gerichtet geweſen.“ Hier iſt richtig erkannt, daß die Schule zum perſönlichen Wohle des Staatsbürgers, ſowie zur Erfüllung des Staatszweckes den Grund legen müſſe. Im Unterrichtsplane müſſen deshalb ethiſche Lehrgegenſtände, die den ſittlichen Charakter bilden, einen beſonderen Vorzug erhalten. Nichtsdeſtoweniger ſind auch ſolche

*) Pol. VII, 2, 1.

**) *Schrader*: Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnaſien und Realſchulen, S. 1. *Scheibert*: Der Kern der Erziehungsfrage, S. 14 ff. *Schmid*: Encyklopädie des geſammten Erziehungs- und Unterrichtsweſens; Artikel: Erziehung und Ethik.

***) *Wieſe*: Das höhere Schulweſen, I. S. 14.

Bildungsmittel, die das materielle Wohl der Bürger fördern, in hervorragender Weise zu pflegen. Bei der Reorganisation der Realschule muß dieser doppelte Gesichtspunkt im Auge behalten werden.

Der Staat ist eine sittlich-organische Individualität. Jeder Bürger ist ein Glied dieses Organismus. Das Wesen des Einzelnen bestimmt dasjenige des Ganzen, und der Zweck des Ganzen fällt zusammen mit demjenigen des Einzelnen. Widerstreitet das Wesen der Elemente dem des Ganzen, so wird das Ganze in der Erfüllung seines Zweckes gehemmt; wenn das Ganze sich einen Zweck setzt, der dem Wesen der Individuen widerspricht, so befindet sich der Organismus in einem naturwidrigen Zustande und ist krankhaft. Die Einheit des sittlichen Wollens der Individuen wird wesentlich bedingt durch die Nationalität: Gemeinsamkeit der Lebensanschauungen, der Sitte, des Charakters, der Sprache. Wenn sich Staat und Nationalität decken, so ist die Grundlage für einen gesunden staatlichen Organismus geschaffen. Als Individualität ist der Staat anderen politischen Individualitäten coordiniert. Er hat in dieser Eigenschaft seine Aufgabe in der Welt zu erfüllen; aber die staatlichen Individualitäten können nicht in der Weise eine Einheit schaffen, in welcher die Bürger einen Staat bilden; denn jenen Individualitäten fehlt die räumliche Zusammengehörigkeit und die Wesensgleichheit. Daher kann ein Weltbürgerthum mit der Repräsentation einer Staatsidee weder wissenschaftlich gerechtfertigt noch praktisch durchgeführt werden. Also bleibt mit logischer Nothwendigkeit dem Menschen als höchste sittliche Gemeinsamkeit der nationale Staat; und außer diesem giebt es keine politische Gemeinsamkeit, die den Bürger für ein dem Staatszwecke widerstrebendes Ziel in Anspruch nehmen kann. Als Element eines lebensvollen Organismus ist er von diesem unzertrennlich, und seine politische Thätigkeit findet nur im Wirken für dieses Ganze seinen Selbstzweck. Darum ist auch nur derjenige Bürger glücklich, der mit wahrem Verständniß des Staatszweckes an dem Leben des Staates nach seinen Kräften selbstthätig Theil nimmt.

Wir müssen jetzt fragen: Worin besteht die individuelle Thätigkeit des Bürgers im Staate? Die Antwort ergiebt sich aus dem Begriff des sittlichen Individuums. Dieses muß als sittlich wollendes persönlich wirken und sittlich frei handeln können. Es verlangt darum die politische Freiheit, d. h. die Unabhängigkeit von Allem, was die Erfüllung des Vernunftgesetzes oder der Forderung des Gewissens hindert. Politische Freiheit ist also das Vermögen, im Staate die Rechte

auszuüben und die Pflichten zu erfüllen. Deswegen kann im wahrhaft sittlichen Staate nur derjenige Bürger die politische Freiheit verwirklichen, welcher zur vollen Sittlichkeit sich emporgehoben hat. Da nun jeder Bürger die volle politische Freiheit beansprucht, so muß er zum sittlichen Charakter herangebildet werden. Das sittliche Wirken im Staate ist Bethätigung der Freiheit, die eigene gute That, die Frucht des Willens, die als Keim im innersten Wesen auch des nicht gebildeten Menschen ruht. Diesem aber fehlt, auch wenn sein Gemüth veredelt worden ist, die Klarheit von dem Wesen der Freiheit, dem Begriffe seiner Rechte und Pflichten. Die Aufgabe des Staates ist es, durch eine geeignete Erziehungs- und Unterrichtsweise dieses Uebel zu beseitigen.

Im nationalen Staate wird das Erziehungssystem durch den besonderen Charakter des Staates bestimmt. Der vollkommene Nationalstaat ist ein reales Wesen mit Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung, also ausgestattet mit dem klaren Bewußtsein seiner Wesenheit und der vollen Freiheit, sein Wollen zu bestimmen. Wissend und wollend verwirklicht er selbstthätig die ihm zu Grunde liegende Idee, die Idee der Vernunft, die individuell nach dem innersten Wesen der Nation gestaltet ist. Die politische Idee bestimmt aus sich heraus alle fortschreitenden Entwickelungen und gestaltet sie nach den inneren Gesetzen einer lebensvollen Volksthümlichkeit zur Einheit. Selbst bei einer unendlichen Entwickelung der Nation enthüllt sich nur dasjenige zur Frucht, was im Keime schon in ihr vorhanden war: Gleichartigkeit und Continuität durchleuchten das Wachsthum des nationalen Organismus, dessen Leben Entfaltung seiner selbst ist. Dennoch nimmt die Nation zu ihrem Heil fremde Elemente in sich auf; diese bewahren das Leben derselben vor einer einseitigen Entwickelung und geistigen Erstarrung. Denn die Gegensätze schaffen das Leben, einander anregend und befruchtend. Der nationale Geist aber hat das Bestreben, das Fremdartige mit seinem Wesen zu durchdringen und es zu seinem Eigenthum zu machen. Dringen die fremden Elemente jedoch in zu großer Fülle und Stärke in das nationale Leben ein, so kann die Kraft desselben jene nicht mehr überwältigen: das nationale Leben verliert mehr und mehr seinen Charakter; es wird ein Ding mit verschwommener Farbe, weil alle Farben sich in ihm mischen. Unser Erziehungswesen hat zu viel fremde Elemente in sich aufgenommen. Das ist der Grund der verwaschenen kosmopolitischen Richtung, die mehr und mehr in Deutschland zur Herrschaft zu gelangen droht.

gitized by Google

Da der Nationalstaat ein Organismus ist mit bestimmt ausgeprägtem Charakter, so ist er auch den Gesetzen des Wachsthums unterworfen. Nicht nur schlechte Nahrungsstoffe, sondern auch nahrhafte, wenn sie in zu großer Menge genossen werden, verderben die Ernährungsflüssigkeit des menschlichen Körpers und erzeugen Krankheiten. Der Boden, auf dem die Eiche gedeiht, bedarf des Schutzholzes, damit er nicht verangert, aber sie selbst muß Licht und freien Raum zu ihrem urkräftigen Wachsthum haben.

Ich höre die Entgegnung: „Befindet sich nicht die deutsche Nation vortrefflich in ihren jetzigen Verhältnissen? Wozu Neuerungen?" Man täusche sich doch nicht! Nicht dem Uebermaß fremder Einwirkungen, der eigenen Kraft verdankt die deutsche Nation ihr Gedeihen. So herrlich ist die deutsche Kraft, daß sie trotz der schlimmen Einflüsse nicht zu Grunde ging. Entfernet das lästige Gestrüpp, das ihre Krone einengt, und die Eiche wird zum Riesenbaume emporwachsen.

Der nationale Staat äußert sich in vielen Thätigkeiten, bildet aber dennoch ein innerlich einheitliches Wesen, das in absoluten Staaten in der Person des Monarchen allein, in den constitutionellen zugleich in allen Bürgern repräsentirt wird. Das nationale Wirken kann deshalb nicht, gegliedert nach einzelnen Thätigkeitsformen, an einzelne Bürger oder Bürgergruppen vertheilt werden, wenn auch die das ganze Volk repräsentirenden Körperschaften in gesetzgebender Action den nationalen Willen vollziehen, sondern alle Bürger müssen mit ihrem ganzen sittlich-politischen Wesen an der Bethätigung des nationalen Wesens Antheil nehmen. Nothwendig müssen daher einerseits alle Bürger ein klares Bewußtsein haben von dem geschichtlich offenbarten Wesen der Nation; — denn die Seele des Einzelwesens durchlebt ihr Leben selbst, die Nation aber erneuert sich unaufhörlich in Generationen, die durch das geistige Durchleben der nationalen Geschichte in die Continuität des nationalen Lebens gelangen; — andererseits muß auch das Wollen jeder Generation bis zu dem sittlichen Höhepunkte emporgehoben werden, den die Nation nach tausendjähriger Arbeit errungen hat. Die nationale Erziehung hat also dasjenige auszubilden, was das eigene Wesen der Nation als höchste Bestimmung in sich trägt und geschichtlich vervollkommnet hat. Was ist das eigene Wesen der Nation? Was ist höchste Bestimmung desselben? Kann man durch Worte den deutschen Charakter schildern? Worte sind treue Bilder unseres Denkens und Fühlens; aber den ganzen Inhalt des deutschen Charakters kann Niemand, dem das deutsche

Gemüth ſyſtematiſch ausgetrocknet worden iſt, erfaſſen. Kann Derjenige von den ſüßen Tönen eines Liedes ergriffen werden, deſſen Ohr die Diſſonanz von der Harmonie nicht zu unterſcheiden vermag? Der durch formale Bildungselemente vortrefflich cultivirte Verſtand begreift ſchon, daß ein feſter Rechtsſinn, Freiheitsliebe, Forſchbegierde, Mannhaftigkeit, Arbeitsſinn und unermüdliche Ausdauer dem deutſchen Charakter eigen ſeien. Wird er auch verſtehen, was die religiöſe Innigkeit des Gemüthes bedeutet? Der Peſthauch des franzöſiſchen Weſens hat Schlimmes angerichtet. Was ſchwebt dem blaſirten und frivolen Menſchen vor, wenn man von altdeutſcher Sittenreinheit, von der Ehrfurcht vor dem weiblichen Geſchlechte ſpricht, von der Anhänglichkeit des Volkes an ſeine Fürſten, in der ſich in der edelſten Weiſe die deutſche Treue, der hiſtoriſche Schwur freier Männer, abſpiegelt! In herrlichen Weiſen haben die edelſten Dichter die Tugenden des deutſchen Volks-Charakters beſungen. Das deutſche Volk erfreut ſich mit inniger Luſt an jenen Liedern, das durch die Phraſe und den abſtracten Formalismus gebildete Gelehrtenthum kann für ſie kein Herz haben. Die Oden des Horaz haben Schönheit und inneren Werth, aber ſie können unſer Gemüth nicht erwärmen. Ueberhaupt kann die Lectüre der lateiniſchen Schriftſteller als kein nationales Bildungselement betrachtet werden. Ich verkenne nicht die über alles Lob erhabene Bildungskraft der lateiniſchen Sprache, aber der Inhalt der in dieſer Sprache geſchriebenen Werke kann die Entwickelung der deutſchen Staatsidee nicht fördern. Das römiſche Staatsideal, die Weltherrſchaft, hat unendliches Leid dem deutſchen Volke zugefügt. Nachdem das deutſche Volk die univerſale Gewaltherrſchaft nach den ſchwerſten geſchichtlichen Kämpfen, die je ein Volk durchlebt hat, aufgegeben hat, muß es ſeine folgenden Generationen davor bewahren, daß ſie vollſtändig von der römiſchen Weltanſchauung, die ſich in den lateiniſchen Klaſſikern ausgeprägt, durchdrungen werden. Obwohl ich ſelbſt im Latein, das mir ſeit Jahren eine liebgewordene Disciplin geworden iſt, unterrichte, bin ich doch nach reifer Ueberlegung zu der Erkenntniß gelangt, daß das Latein dem Unterrichtsſyſtem einer durch den nationalen Gedanken reorganiſirten Realſchule ſich nicht einfügen läßt. Das Altklaſſiſche erhält ſein Complement erſt durch das Griechiſche, da die griechiſche Sprache nicht blos reicher an Formen und ſyntaktiſchen Fügungen iſt, als die lateiniſche, ſondern dieſe auch durch einen vielſeitigeren und tieferen Inhalt überragt. Das Latein giebt der Realſchule den Charakter der Halbheit: es iſt ein Hemmſchuh der naturgemäßen Entwicke-

gitized by Google

lung der Realschule, ohne derselben die aus dem altklassischen Bildungswesen dem Gymnasium erwachsenden Vortheile zu gewähren.

Uebrigens soll der deutschen Jugend die weltgeschichtliche Arbeit, die das römische Volk gelöst hat, nicht entgehen. Ein gründlicher Geschichtsunterricht wird sie zu einem hinlänglichen Verständniß der griechischen wie der römischen Cultur führen. Freilich ist es dann nothwendiges Erforderniß, der Realschule mehr Geschichtsstunden als bisher zu gewähren. Director Kern, der auch gegen die Beibehaltung des Latein auf der Realschule sich erklärt und in bündiger Klarheit alle von gegnerischer Seite aufgestellten Momente widerlegt hat,*) will auf der Realschule in der Sexta eine passende Bearbeitung der Odyssee, in Quinta Erzählungen aus Herodot, in Quarta Erzählungen aus Livius und vielleicht auch aus anderen Geschichtschreibern der römischen Geschichte zum Mittelpunkte des deutschen und geschichtlichen Unterrichtes machen. In den oberen Klassen sollen Uebersetzungen altklassischer Poesieen, die auch innerhalb der deutschen Literatur bedeutsam sind, gelesen werden. Ich will von meinem Standpunkt hinzufügen, daß durch Verwirklichung der Kern'schen Idee — jedoch unter Verweisung der geschichtlichen Lectüre in die Geschichtsstunden — der Unterricht in der alten Geschichte auf der Realschule überaus fruchtbar werden würde, da die Jugend unter der Leitung des geschichtlichen Unterrichtes das Große und Herrliche des antiken Lebens kennen lernte, ohne von dem ganzen Geiste desselben, in dem ja auch so viele Schattenseiten sind, verschlungen zu werden.

In den Herzen aller Deutschen, die von politischen Träumereien frei sind, wohnt das geschichtliche Bewußtsein, daß die Zeit der Eroberungskriege vorüber ist. Nur den Werken des Friedens will das deutsche Volk leben; hierin sind die Fürsten und Stämme des deutschen Volkes einig.

Da die gegenwärtige Erörterung den Zweck hat, auf Grund der realen Staatsverhältnisse einen Beitrag zu liefern zur Lösung der Realschulfrage, die im Zusammenhange steht mit der Umgestaltung unserer Culturverhältnisse, so sind die Anschauungen des Reichskanzlers und Präsidenten des preußischen Staatsministeriums bezüglich der Neubildung des europäischen und insbesondere des deutschen Staatswesens dazu geeignet, daß sie bei unserer Controverse in Betracht gezogen

---

*) Vierter Jahresbericht über die Louisenstädtische Gewerbeschule. 1869. S. 8 und 9.

werden. Ein englischer Diplomat hat ein Gespräch veröffentlicht, in welchem Graf Bismarck sich zu folgenden Anschauungen bekannte: „Die alte europäische Gesellschaft ist in Begriff zusammenzubrechen, und neue Brennpunkte der Civilisation sind in der Bildung begriffen. Unglücklicherweise bedarf es hierzu der Gewalt des Krieges, denn alles Gebären ist in dieser Welt ein Kampf. Die neuen Gesellschaften werden sich auf der Grundlage der Freiheit erheben, die auf dem Größten und Wahrsten, auf dem Gewissen der Menschheit beruht, auf dem Rechts- und dem Pflichtbewußtsein. Die französische Revolution hat keine neue Aera eröffnet, indem sie die Erklärung der Menschenrechte erließ, denn sie hat die Erklärung der Pflichten des Menschen unterlassen. Die Freiheit ist sittenstreng, arbeitsam, fordert viel Tugend, scheut den Lärm und verlangt zum Leben die Verschlossenheit des Geistes und der Seele." Stehen diese Ideen nicht im Einklange mit den Fundamenten unsrer sittlichen Weltanschauung? Es war mehr wie ein Compliment, als der nordamerikanische Gesandte Bancroft bei der Beantwortung eines vom Grafen Bismarck an ihn gerichteten Glückwunschschreibens demselben die Anerkennung aussprach, daß ihm die Arbeit obliege, Europa zu verjüngen. Die Humanität der politischen Ideen des Grafen Bismarck ist scharf und klar in der Circulardepesche vom 29. Juli 1870 gezeichnet, in der er wörtlich äußert: „Ich betrachte auch einen siegreichen Krieg an sich immer als ein Uebel, welches die Staatskunst den Völkern zu ersparen bemüht sein muß." Eine Weihe empfangen diese Worte durch die Botschaft an das deutsche Volk, durch welche die Erneuerung der deutschen Kaiserwürde proclamirt wird: „Uns aber und unseren Nachfolgern an der Kaiserkrone wolle Gott verleihen, allzeit Mehrer des deutschen Reiches zu sein, nicht an kriegerischen Eroberungen, sondern an Gütern und Gaben des Friedens auf dem Gebiete nationaler Wohlfahrt, Freiheit und Gesittung." Auch in dem Schreiben, welches unser Kaiser an den Großherzog von Baden am 14. Januar 1871 richtete, wird die ehemalige Politik der „Machtansprüche, für deren Verwirklichung in den ruhmvollsten Zeiten unsrer Geschichte die Macht Deutschlands zum Schaden seiner inneren Entwickelung eingesetzt wurde", aufgegeben und das zukünftige Deutschland „ein Reich des Friedens und Segens" genannt, „in welchem das deutsche Volk finden und genießen wird, was es seit Jahrhunderten gesucht und erstrebt hat". Und durchklingt nicht derselbe Grundton die Worte, die der Justizminister Dr. Leonhardt am 14. Februar 1871 im Hause der Abgeordneten erklärte: „Die Gesetzgebung eines Staates

beruht nicht allein auf rechtlicher, sondern auch auf sittlicher Grundlage.“ Wenn wir ferner wissen, daß alle Edlen des Volkes von diesen Ideen durchdrungen sind, können wir da nicht zuversichtlich hoffen, daß mehr und mehr die sittlichen Ideale des Volkes sich erheben werden? Das sittlich-nationale Streben der Hohenzollern, das früher aus politischen Rücksichten sich nicht immer klar darlegen konnte und deshalb nicht nur von Böswilligen vielfach verdächtigt, sondern auch von Männern mit edler Gesinnung mißverstanden wurde, muß und wird von jetzt an identisch sein mit dem Streben des deutschen Volkes. Es ist aber vor Allem nothwendig, daß die Reorganisation unseres Bildungswesens im Einklange mit den verkündeten Principien der nationalen Politik vollzogen wird.

Unsere gegenwärtige Culturrichtung kann durch die Sprache der römischen Imperatoren nicht gefördert werden. Ganz anders wirken die ethisch-nationalen Bildungselemente. Sie veredeln den friedlichen Sinn des Volkes, ohne dasselbe zu entnerven. Das nationale Selbstbewußtsein und Ehrgefühl wird die Manneskraft pflegen, die das Volk sich auch in der Zukunft allen räuberischen Völkern gegenüber bewahren muß. Die ethisch-nationalen Bildungselemente sind es auch, die in den Herzen der Jugend den tiefsten Anklang finden. Nur an den eigensten Werken des deutschen Volkes, an seiner Sprache, seinen Dichtern und an seiner Geschichte entzündet sich die deutsche Gesinnung; hier ist die unerschöpfliche frische Quelle, an der die deutsche Jugend sich labend nähren muß, um ihr Gemüth zu bilden und ihren Charakter zu entwickeln. Es wäre eine vergebliche Mühe, wollte man aus den deutschen Tugenden Moralprincipien extrahiren und diese der Jugend predigen. Durch die Jahrhunderte hindurch muß der Knabe und Jüngling das thatkräftige Wirken des deutschen Geistes kennen lernen, sein unermüdliches Ringen, seine unverwüstlichen, frischen Hoffnungen, damit der nationale Keim, der in jeder jugendlichen Brust ruht, durch die seinem Wesen adäquaten Elemente sich nährt, an ihnen und durch sie emporwächst. Auch die Schwächen und Schattenseiten des deutschen Geistes, die im geschichtlichen Leben hervorgetreten sind, muß er erfahren, damit er sie selbst überwindet. Die falschen Wege und verkehrten Geistesrichtungen dürfen neue Generationen nicht abermals einschlagen. Aber auch dann könnte unsere Aufgabe nicht gelöst werden, wollte man die Jugend nur unterrichten, wie unser staatlicher Organismus geworden ist. Es muß insbesondere der sittliche Charakter, wie er sich in den hervorragenden Personen der deutschen Geschichte

offenbart hat, in seinen verschiedenen lebensvollen Gestaltungen dem heranwachsenden Geschlechte vor die Seele geführt werden, damit das Gemüth sich daran erwärme, das Pflichtgefühl sich stärke und das sittliche Wollen zu einer beharrlichen und unvertilgbaren Selbstthätigkeit werde. Immer aber wieder muß die ganze Nation als eine Einheit in ihren Thaten und in ihrem schöpferischen Wirken erscheinen, damit auch der Einzelne, der nicht geschichtlich hervorragen kann, in dem Zusammenwirken mit allen Anderen die Erfüllung seiner vollen Bürgerpflicht sehe.

Es ist eine unabweisliche Forderung der Gegenwart, daß die deutsche Geschichte in gründlicher Weise auf den höheren Lehranstalten gelehrt werde. Es giebt für den Jüngling keine wichtigere und anziehendere Geschichte als die seines Vaterlandes, aus der er erfährt, wie Dasjenige geworden ist, was ihm das Heiligste ist.

Und nun die deutsche Geschichte! Welche Fülle geistigen Lebens bietet sie dar! Selbst Perioden, die in uns schmerzliche Gefühle erwecken, stellen die Großartigkeit des deutschen Geistes dar. Keine Nation im europäischen Staatensystem hat solche Geistesarbeiten vollbracht wie die deutsche. An der Entwickelung der Sittlichkeit hat keine Nation einen dem deutschen Wirken ebenbürtigen Antheil. Die deutsche Culturgeschichte ist die kostbarste Perle der ganzen Weltgeschichte. Und dasjenige, was die jugendlichen Herzen entzündet und ergreift, die frische Thatkraft, die Treue, die Innigkeit des Gemüthes, die Großherzigkeit, begegnet uns in reichster Fülle auf jedem Blatte der Geschichte. Hatte eine Nation größere Schwierigkeiten zu besiegen, um zu ihrem Ziele zu gelangen als die deutsche? Hat ein Volk auf der Erde ein Fürstengeschlecht, das wie die Hohenzollern einen Antheil an der schweren Arbeit des Staates nahm? Und jeder Stamm besitzt seine glorreiche Geschichte. Seitdem das deutsche Reich in verklärter Herrlichkeit wiedererstanden ist, wird es unsere Pflicht, die Geschichte unserer Stammesbrüder mehr als bisher in den Kreis unserer Betrachtung zu ziehen. Nur allzu lange haben wir das Fremde bewundert, geblendet durch seinen Farbenschimmer. Jetzt ist es Zeit, das Große, Herrliche und Schöne mit Liebe zu umfassen, das die Geschichte des deutschen Vaterlandes uns bietet. Wir müssen uns versenken bis in das Kleinste, wir müssen uns heimisch machen in allen Sphären des deutschen Culturlebens. Alles Wesentliche, was in dem geschichtlichen Leben des deutschen Volkes zur Erscheinung gekommen ist und unsere jetzigen Cul-

turverhältniſſe geſchaffen hat, muß in den geſchichtlichen Unterricht der deutſchen Realſchule aufgenommen werden.

Director Kern meint, daß man aus denjenigen, welche den Bildungsgang der Realſchule durchgemacht haben, hauptſächlich die Volksvertreter, Geſchworenen, Gemeindevertreter, Kirchen- und Schulvorſtände wähle. Wenn ich auf dieſe Bemerkung verweiſe, ſo ſtelle ich es als ein unabweisbares Erforderniß des nationalen Staates hin, daß die deutſche Staats- und Rechtsgeſchichte, und zwar in ihren weſentlichen Momenten bis in die Gegenwart, auf der Realſchule beſonders gelehrt werde. Es ſollte kein Zögling die Anſtalt ohne genaue Kunde der Verfaſſungsverhältniſſe unſeres Vaterlandes verlaſſen. Er muß aber auf geſchichtlichem Wege dahingeführt worden ſein, ſonſt hat er kein Verſtändniß von dem Weſen und der Bedeutung des ganzen ſtaatlichen Organismus. Der künftige Vertreter der Gemeinde ſoll auch eine klare Anſchauung gewinnen, wie das deutſche Städteweſen begründet und weitergebildet worden iſt. Dieſes wird ihm wiederum nur klar im Zuſammenhange mit der deutſchen Handelsgeſchichte, mit der Entwickelung der kaiſerlichen Macht und ihres Verfalles, ſowie mit der Entſtehung der deutſchen Territorialhoheiten. Hiermit ſtehen wiederum in engſter Beziehung die Eigenthümlichkeiten der deutſchen Stämme, die Sitten, das Rechtsweſen und die Stammverfaſſung der alten Germanen. Ferner bleibt der ganze Bildungsgang des deutſchen Volkes unverſtändlich ohne Darſtellung der Entwickelung des Pabſtthums. Dieſes Gebiet hat aber auch eine große ſittlich-praktiſche Bedeutung. Das klare geſchichtliche Bewußtſein von der mittelalterlichen Geſchichte muß das deutſche Volk vor jeder Erneuerung ſolcher Perioden bewahren, die unſeren Vorfahren ſo bittere Leiden zugefügt haben.

Auch muß uns der Geſchichtsunterricht ſchon deshalb ein treues Spiegelbild des mittelalterlichen Geiſtes geben, damit wir eine Einſicht in die Geſchichte der deutſchen Literatur gewinnen. Alle Lebensſphären, die uns das Verſtändniß derſelben eröffnen, die ich aber hier übergehe, ſind deshalb in den Kreis der geſchichtlichen Darſtellung zu ziehen. Nur die Entwickelung der Kunſt will ich noch hervorheben einmal wegen ihrer culturgeſchichtlichen Bedeutung, dann insbeſondere, damit dieſelbe in den Organen der Gemeinde eine Pflege finde, und durch ſie ſo allſeitig wie bei den Griechen unſer Leben verſchönert und veredelt werde.

Es giebt Pädagogen, welche es nicht für rathſam halten, die

Neuzeit in den Geſchichtsunterricht hineinzuziehen. Sie meinen, wenn der Lehrer mit den Schülern „Politik treibe", ſo ſtelle er ſich als Parteimann hin und verliere ſeine Würde. Darin gebe ich ihnen Recht. Ich kann aber nicht begreifen, warum die Geſchichte ſich nicht auf dieſelbe ſolide Methode ſtützen ſoll, auf der die übrigen Wiſſenſchaften ruhen. Nun iſt es ja aber gerade das Weſen der Geſchichte, über jedem Parteigetriebe ſtehend die Wahrheit darzuſtellen. „Die Geſchichte iſt ein Ergebniß empiriſchen Wahrnehmens, Erfahrens und Forſchens. Das Weſen der hiſtoriſchen Methode iſt forſchend zu verſtehen."*) Es ſtellt die Geſchichte alſo die Wahrheit ſoweit her, als das menſchliche Erkenntnißvermögen auf Grund des ihm zu Gebote ſtehenden Materials ſie zu ergründen vermag. In der Schule wird nur Poſitives mitgetheilt, was ſich vor der Wiſſenſchaft verantworten kann. Wahre Darſtellungen ohne genügenden Zuſammenhang ſind beſſer als Bilder, deren Vollſtändigkeit durch eine unwiſſenſchaftliche Combination erreicht iſt. So manche Wiſſenſchaft hat von einzelnen ihrer Gebiete nur bruchſtückartige Erkenntniſſe. Der Geſchichtslehrer muß ſein Fach mit Treue und Gewiſſenhaftigkeit verwalten. Vermag er dies nicht, nun dann eignet er ſich eben nicht zu ſeinem Berufe. Es giebt jedenfalls Mittel, in der Schule die Verunglimpfung einer Wiſſenſchaft zu verhindern.

Unterläßt man es, den Schüler in die Neuzeit einzuführen, ſo verſchafft er ſich, in's Leben eintretend, entweder ſelbſt die Kenntniß davon oder er verzichtet darauf. Im letzteren Falle trifft ihn das traurige Loos, Bürger eines conſtitutionellen Staates zu ſein, von deſſen Weſen er nur einen höchſt unvollkommenen Begriff hat. Im entgegengeſetzten Falle eignet er ſich leicht ein falſches oder dilettantiſches Urtheil von Verhältniſſen an, deren richtige Beurtheilung für ihn unumgänglich nothwendig iſt, wenn er am ſtaatlichen Leben activen Antheil nehmen will. Leider macht ſich faſt nirgends der Dilettantismus ſo breit als im Gebiet der Geſchichte und der Politik. Nur ein gründlicher und den Charakter wahrhaft veredelnder Geſchichtsunterricht kann uns von dieſem Jammer erlöſen. Man wollte übrigens früher gern deshalb die neuere Zeit mit dem Ende der Befreiungskriege abſchließen, weil die weitere Geſchichte kein endgiltiges Ergebniß erreicht hatte, das eine klare und volle Würdigung

*) Droyſen: Grundriß der Hiſtorik, S. 8 und 9. Vergl. auch die Beilage: Erhebung der Geſchichte zum Rang einer Wiſſenſchaft.

ermöglichte. Durch die jüngste Geschichte ist dieser Einwand beseitigt, denn der kühnste Traum der Vaterlandsfreunde ist wesentlich erfüllt. Nun ist es eine unumgängliche Forderung geworden, durch Ausfüllung eines so wichtigen Zeitraumes von 1815 bis 1871 den continuirlichen Gang der vaterländischen Geschichte darzustellen, Vergangenheit und Gegenwart zu verknüpfen, durch eine volle Klarlegung dieser dem künftigen Bürger seine Aufgabe im Staatsleben, seine Pflichten nicht minder wie seine Rechte klar und eindringlich vor die Seele treten zu lassen. Haben wir etwa die Sicherheit, daß im Volke, das doch jetzt von bestimmendem Einfluß auf den Gang der Politik ist, immer das volle Verständniß der staatlichen Weltaufgaben, immer der sittliche und staatkräftige Geist herrschen werde? In Epochen wie die der Gegenwart, wo eine große Gefahr an unser Vaterland herantrat, hat die patriotische Erhebung und die Erregung des durch mehrere Jahre gereizten und zuletzt in frevelhafter Weise auf's Höchste gespannten Nationalgefühles sowie das so nahe Ziel der Erfüllung unserer heißesten Sehnsucht, die Verwirklichung der deutschen Einheit, über manche Schwierigkeiten hinweggeholfen. Werden in der Zukunft immer, wenn eine neue Gefahr uns trifft, die Verhältnisse ebenso günstig sein, als sie es jetzt waren? Wer sieht nicht die Möglichkeit, daß einmal jene zerfahrene und unklare kosmopolitische Selbstverachtung bei der Vergötterung fremder Nationen Platz greift, von der wir in der Gegenwart schon zahlreiche Beispiele, sogar im norddeutschen Reichstage, vorgefunden haben? Es ist in der That die Gefahr vorhanden, daß später einmal diese Geistesrichtung zu einer Ausbreitung gelangt, daß sie dem Staate zum größten Unheile werden kann. Unser Unterrichts- und Erziehungswesen hat die Keime nicht ersticken können und würde es nimmer vermögen, wenn nicht eine Reorganisation desselben auf Grund des nationalen Principes derartig vollzogen wird, daß eine klare und vernünftige Weltanschauung schon bei der Jugend mit wirksamer Gründlichkeit gepflegt wird. Nur bei einer gediegenen politischen Bildung der höheren und so weit als möglich auch der niederen Berufsklassen kann das deutsche Reich sein hohes Ziel erreichen, in der Friedenszeit sich naturgemäß im Innern zu entwickeln und seine Macht möglichst ungehemmt zu entfalten. Nicht die kosmopolitische Phrase, sondern seine starke Macht kann dem Reiche den Frieden bewahren, so lange dieser überhaupt bewahrt werden kann.

Damit der zukünftige Bürger die Aufgaben seines Vaterlandes verstehe, muß er auch mit der Geschichte der außereuropäischen Staaten

vertraut sein. Die wichtige Stellung, die Deutschland im europäischen Staatensystem einnehmen wird, setzt ihm neue und hohe Ziele. Indem mehr und mehr alle Völker an der Entwickelung der menschlichen Cultur participieren und in gegenseitiger Wechselwirkung stehen, desto mehr wird die Geschichte zu einer wahren Weltgeschichte. Vorurtheile, Engherzigkeit und Kurzsichtigkeit, die Folgen einer oberflächlichen Geschichtsbildung, können den besten Plänen, ehe sie sich vollkommen darstellen dürfen, unüberwindliche Schwierigkeiten entgegenstellen. Da nun die äußere Politik eng mit der inneren verflochten ist, so kann ein politisches Urtheil über auswärtige Angelegenheiten nur auf die Kenntniß des inneren Staatswesens fremder Länder gegründet werden. Ein universalhistorischer Unterricht entspricht auch dem deutschen Nationalcharakter, da diesem unbestritten eine universale Tendenz eigen ist. Denn auch derjenige Deutsche, der sich selbst achtet, würdigt alles Gute, das fremde Nationen schaffen, durchdringt es mit seinem Geiste und gestaltet es durch selbthätiges Wirken zu seinem Eigenthume um. Die deutsche Geschichtswissenschaft muß mit Hilfe anderer Wissenschaften die Spreu von dem fremden Weizen sondern und diesen darbieten.

Die größere Vertiefung in die Vergangenheit eröffnet der Menschheit ein klares Bild der Zukunft und leitet sie auf richtige Bahnen. Auch der Einzelne, der sein vergangenes Leben überschaut, seine Fehlgriffe und Vergehen wie sein erfolgreiches und gutes Schaffen, hat für sein ferneres Streben eine zuversichtliche Richtschnur gefunden. Der Mensch lebt in der Weltgeschichte noch einmal die Riesenarbeit durch, die das Menschengeschlecht vollbracht hat. Jede Erweiterung der menschlichen Bildung muß das Interesse für die Geschichtswissenschaft beleben, und der Grad desselben ist ein Maßstab von der Bildungsstufe eines Volkes. Denn zur höheren Bildungsstufe gehört eine höhere Sittlichkeit, und somit ergiebt sich aus dem Begriffe der Geschichte selbst, der mehr und mehr vollkommen werdenden Sittlichkeit der Menschheit, daß mit der Veredelung der Menschheit auch die Pflege der Geschichtswissenschaft sich steigert. Das empirische Wahrnehmen führt zu demselben Ergebniß. Die Geschichte blüht, wenn ein Volk in seiner Kraft dasteht oder nach einer Erschlaffung sich zu neuer Größe emporrafft. Unsere Theilnahme wendet sich hier vorzüglich unserer Nation zu. Seitdem mit unserer letzten großen Literaturepoche ein neues geschichtliches Leben eingeleitet ist, das je länger desto mehr seine Gediegenheit entfaltet und vor unseren Augen sich in thatkräftigster Weise enthüllt, hat auch die Geschichtschreibung einen Höhepunkt erreicht,

Digitized by Google

die den vortrefflichsten Erscheinungen des geistigen Lebens der Gegenwart ebenbürtig zur Seite steht. Bedeutende, ja die hervorragendsten Geister der deutschen Nation haben dazu beigetragen, dieser Wissenschaft die Bahn zu öffnen, wie Leibnitz, Justus Möser, Lessing, Herder, Schiller, W. von Humboldt, Stein.

Wenn der universalhistorische Unterricht den ganzen Fortschritt des Menschengeschlechtes in der Wissenschaft und Kunst, in der Religion und Sitte, im Rechtswesen, im geselligen Leben und Handel darstellt, dann wird der reiferen Jugend ein Feld erschlossen, auf dem sie eine unermeßliche Nahrung für zukünftiges schöpferisches Wirken findet. Feste, positive Sätze können kein geistiges Leben erzeugen; gerade die Gegensätze schaffen es und die Mannigfaltigkeit. Die Gedankenfülle der Geschichte nun ist unerschöpflich. Dies ist ihre Eigenthümlichkeit und ihr Vorzug. Die intensive und extensive Erweiterung der Geschichtsbildung wird also von ungeahnter Fruchtbarkeit auf dem Gebiete der Literatur sein. Gedankenreichthum über und Begeisterung von den höchsten Dingen, welche die Menschheit bewegen, werden ein neues geistiges Leben hervorbringen. Nicht philosophische, abstrakte Ideen sind in der Schule vorzutragen, nur die an's Einzelne sich anknüpfenden Gedanken müssen die Selbstthätigkeit anregen. Die philosophischen Ideen mögen der Schule ebenso fern bleiben wie die übermäßige Menge von Zahlen. Diese ermüden den Geist und vertrocknen das Herz, jene führen den Geist in's Unklare und erregen nebelhafte Phantasiegebilde. Die Geschichte ist die Fülle der Thatsachen und als solche unerbittliche Feindin der Phrase. Gegen diese kämpft siegreich unsere germanische Zeitrichtung. Es giebt kaum einen besseren Beweis, daß die Herrschaft der Phrase erschüttert ist als die, daß die diplomatische Sprache anfängt, klar, offen und bündig zu sein, überwältigend durch die Logik und Wucht der innerlichen Wahrheit. Deutschland hat die neue Epoche der diplomatischen Sprache begonnen; auch im Schulwesen möge es in diese Bahn einlenken. So schlimm die Folgen der oberflächlichen Geschichtsbildung sind, so vortrefflich wird die Wirkung der gediegeneren Geschichtsbildung sein, die nach den strengen Gesetzen der Historik sich in die Einzelheiten des Inhaltes vertieft.

Aus der innerlichen Tiefe quillt die Schönheit der Form hervor. Bei der Erweiterung der Erkenntniß des geschichtlich Gewordenen vervollkommnet sich die Kunst der Darstellung desselben vermöge der geistig-sinnlichen Natur des Menschen. Denn das Gesetz der Schönheit

gitized by Google

beherrscht die Sinnlichkeit. Wie im gesammten menschlichen Streben so vollzieht sich auch in der Geschichte, welche das gesammte menschliche Streben darstellt, die Harmonie des Geistigen mit dem Sinnlichen. Je schöner die wahren Bilder der Vergangenheit in's menschliche Bewußtsein gelangen, desto liebevoller versenkt sich der Mensch in die Betrachtung derselben. Die Wissenschaft der Geschichte ist also auch eine Kunst. Als solche sieht sie in den andern Künsten ihre Schwestern und zieht auch diese in den Kreis ihrer Betrachtung. Der Geschichtsunterricht muß durch Abbildungen die vorzüglichsten Werke der Architectur, der Sculptur und Malerei der Jugend zur lebensvollen Anschauung bringen, ihren Geschmack veredeln, sie zu dem Schönen begeistern. Es werden dadurch auch frühzeitig in die jugendlichen Herzen derjenigen Schüler, die zu künstlerischem Wirken Anlage haben, die Keime zum zukünftigen Schaffen gelegt. Der Geschichtsunterricht unterstützt so speciell das Interesse für's Zeichnen, welches ja nach dem Lehrplan für Unterricht im Zeichnen vom 2. October 1863 den Schönheitssinn und das ästhetische Urtheil bilden soll.

Indem die Geschichte die Leistungen des Geistes in allen Culturzweigen darstellt, weckt und belebt sie auch für alle Wissenschaften den Eifer und flößt Hochachtung für dieselben ein. Dadurch fördert sie überhaupt das ideale Streben und bildet den kräftigsten Damm gegen die materialistische Zeitströmung. Bereits spiegelt sich diese Zeitrichtung in einer schreckenerregenden Weise durch die frühreife Erhebung der heutigen „reiferen" Jugend über die ihrem Alter angemessene Stellung im socialen Leben mit Allem, was sich daran knüpft, ab. Unsere Pädagogen mögen nicht die Augen verschließen! Welches Bild entwirft uns Tacitus von den alten Germanen! Die Geschichte erzieht zur Sittlichkeit, erweckt Ehrfurcht vor dem Alter und Pietät gegen Alles, was dem echt-deutschen Geiste immer als heilig galt. Die wahre Sittlichkeit fördernd, ist die Geschichte versöhnt mit dem Geiste der Religion und der Lichtseite des klassischen Alterthums. Die Geschichte erzieht also vorzüglich den Charakter.

Director Brennecke sieht als die Ursache der allgemein wahrgenommenen Charakterschwäche die Unsicherheit und Unselbständigkeit des Wissens an, die zur Unsicherheit und Unselbständigkeit des Wollens führe*). Allerdings wird ein bestimmt begrenztes, festes Wissen seine Wirkung auf den Charakter nicht verfehlen. Die Erziehung des

*) Päd. Archiv. 12. Jahrg. Nr. 9. S. 694.

Charakters wird aber dadurch nicht vollendet. Der Charakter ist das Ethische im Menschen, sein sittliches Wesen. Nimmermehr kann dasselbe durch die formale Bildungskraft des mathematischen und sprachlichen Unterrichtes zu seiner Höhe emporgehoben werden. Die Charakterschwäche, die auch ich betone, ist ein Schatten der gegenwärtigen Culturverhältnisse, unter denen auch die Schule leidet. Die vielseitige Bewegung im geistigen Leben der Culturvölker gestaltet die Zustände um. Vieles ist im Absterben begriffen, während das Neue keimt. Die Zustände sind noch nicht vollendet, sie sind im Werden begriffen. Zwar giebt es nie einen Stillstand im geschichtlichen Leben; immer und überall herrscht die Bewegung als das Gesetz desselben. Aber in einzelnen Epochen tritt Dasjenige in die Erscheinung, was sich still und langsam vorbereitet hat. Da treten die Gegensätze des Alten und Neuen scharf hervor, kämpfend um ihre Existenz. Es fehlt die Festigkeit der Principien, die erst das Ergebniß des geschichtlichen Processes ist. Nur eine Wissenschaft ist die Vermittlerin in diesem Zwiespalte, diejenige nämlich, welche die Aufgabe hat, diesen Proceß zu verstehen und die Continuität in der Entwickelung der menschlichen Sittlichkeit darzustellen: die Geschichte, die das Werdende versteht und immer die Sittlichkeit im Auge behält. Director Brennecke scheint als das einzige Ziel der Realschulbildung die Verstandscultur zu betrachten, da er sagt: „Zweck und Ziel des Unterrichtes auf der Realschule ist die geistige Disciplin, die Befähigung zum Lernen, die Uebung des Denkvermögens, methodisch und sicher einen geistigen Stoff zu durchdringen und zu verarbeiten.“ Er sagt sogar:*) „Es muß die formale Bildung als Hauptziel der Realschule erkannt werden.“

Director Kern dagegen meint, daß der sittliche Charakter das Ziel aller Erziehung sei. Alle drei Schulen, das Gymnasium, die Realschule und die Volksschule sollen zuvörderst erziehen. In der schon erwähnten Abhandlung sagt er: „Es kann nicht geleugnet werden, daß für die Bildung des sittlichen Charakters das Uebergewicht dem ethischen Unterrichte zukommt.“ Auch Provinzial-Schulrath Scheibert**) stellt als die Aufgabe der Erziehung hin, „der Individualität in und mit dem allgemeinen Menschlichen zu ihrer Entfaltung und Erstarkung bis zum Charakter zu verhelfen.“

---

*) Ebend. S. 697.

**) Der Kern der Erziehungsfrage, S. 19.

Indem ich nun für das allgemein Menschliche die Nationalität, die jenes einschließt, gesetzt habe, mußte ich vor Allem der deutschen und in zweiter Linie der allgemeinen Geschichte einen wesentlichen Antheil an der Erziehung des Charakters zuweisen. Hier sei auch noch die Ansicht des Provinzial-Schulrathes Schrader*) über die Bedeutung der Geschichte zu hören, der sagt, daß die Einwirkung des Geschichtsunterrichtes in dem einheitlichen und lebendigen Einfluß auf den gesammten Geist bestehe. Nicht um gesonderte Anregungen des Verstandes, der Phantasie oder des Gemüthes handle es sich hier, sondern die Einsicht, die ideale Anschauung und das Gewissen des Schülers werde überall durch diesen Unterricht entwickelt und zu einem einheitlichen und vernunftgemäßen Geistesleben gesammelt. Auch in Gymnasialkreisen hat man angefangen, die hohe Bedeutung der Geschichte zu erkennen, indem man sich dahin aussprach, daß der Zweck der Lectüre nicht die formale sprachliche Bildung, sondern der sachliche Inhalt und die Beziehung zur Geschichte wäre. So hat Carl Peter der Geschichte die erste Stelle unter den Lehrfächern zugesprochen. Aus Campe's vortrefflicher Schrift,**) diesem herrlichen Bausteine der Pädagogik, habe ich ersehen, daß nach Günther die Geschichte auch in das Centrum der Realschule zu setzen sei, damit durch sie die Hauptaufgabe der Realschule, die Bildung zu einem wahrhaften Staatsbürgerthum, erreicht werde. Ich gehe jedoch nicht so weit, sondern behaupte, daß das Centrum der Realschule durch diejenigen Unterrichtsgegenstände gebildet werden müsse, welche durch das Wesen der nationalen Staatsidee erfordert werden: durch Geschichte, deutsche Sprache und Vaterlandskunde.

Die Vaterlandskunde ist ein Theil der Erdkunde. Diese Disciplin erscheint Manchen als eine „freudelose Gedächtnißbelastung", Anderen als eine Wissenschaft, „die das Höchste leistet, indem es ihr gelingt, die Absichten der Natur zu durchschauen und auf das Unabänderliche vorzubereiten". Solche Gegensätze dürfen uns nicht befremden. Zur Zeit des Wiederauflebens der Wissenschaften und Künste sah der blinde Eifer der „Obscuranten" in der griechischen Sprache die Mutter aller Ketzerei und in dem Studium des Hebräischen eine Hingabe an das Judenthum. Auch die gegenwärtigen Gegner der humanen Bildungsmittel werden dem verdienten Richterspruche der

*) Erziehungs- und Unterrichtslehre, S. 504.

**) Geschichte und Unterricht in der Geschichte, S. 4.

Digitized by Google

Nachkommen nicht entgehen. Die Erdkunde ist ein Gebiet, auf dem die ganze Größe der deutschen Geisteskraft sich erprobt hat. Die Geschichte der Erdkunde lehrt, daß die Deutschen an der Ausbildung dieser Wissenschaft, obwohl in ihrem Vaterlande durch öffentliche Mittel wenig oder gar nicht zu diesem Zwecke unterstützt, den hervorragendsten Antheil haben.*) Während die Deutschen im Anfange der neuen Zeit alle Nationen durch ihre geographischen Leistungen übertrafen und sich ihnen zunächst die Holländer anschlossen, haben die Franzosen, welche ihre Reisen „par ordre du roi“ machten, von der Mitte des siebenzehnten bis in die Mitte des achtzehnten Jahrhunderts, nach ihnen die Briten in diesem Culturfelde ein halbes Jahrhundert den Vorrang behauptet. Das neunzehnte Jahrhundert, in dem die geographische Wissenschaft ihren Höhepunkt erreichte, gehört wieder den Deutschen an. Wie der Entwickelungsgang des Menschengeschlechtes durch die Natur seines Wohnplatzes beherrscht wird, diese tiefe Wahrheit zu erforschen und zu erkennen, ist das Werk der vergleichenden Erdkunde, ihr genialer Begründer Carl Ritter, ein Deutscher. Sein Verdienst beurtheilt Alexander von Humboldt**) mit den Worten: „Es war unserer Zeit vorbehalten, die vergleichende Erdkunde in ihrem weitesten Umfange, ja in ihrem Reflex auf die Geschichte der Menschheit, auf die Beziehungen der Erdgestaltung zu der Richtung der Völkerzüge und der Fortschritte der Gesittung, meisterhaft bearbeitet zu sehen.“ Der einsichtsvolle Pädagoge wird eingestehen müssen, daß, wenn man den erziehenden Einfluß der Erdkunde beurtheilen will, es unabweisliches Erforderniß ist, zuerst von dem gegenwärtigen Stande dieser Wissenschaft eine klare Anschauung sich zu verschaffen. Er wird dann zu der Erkenntniß gelangen, daß die Erdkunde eine den übrigen Wissenschaften ebenbürtige Disciplin ist. Auch der zuweilen erhobene Zweifel, ob die Erdkunde eine sichere Methode habe, wird hinfällig werden. Sie trägt ihre Methode in sich selbst; die der Induction und Deduction. Ferner wird man einsehen, daß diese Wissenschaft vorzüglich der deutschen Geistesrichtung entspricht. Ihre besondere Pflege ist also ein nationales Postulat. Es versteht sich von selbst, daß die vergleichende Erdkunde in ausgedehnter Weise erst in den oberen Klassen betrieben werden kann, also wenn der Schüler das gesammte geographische Material beherrscht. In den

*) O. Peschel, Geschichte der Erdkunde.

**) Kosmos, I., S. 60.

mittleren Klaſſen iſt dieſe Betrachtungsweiſe vorzubereiten, namentlich durch die Methode der Induction. Es iſt praktiſch, den Anfang mit einem Lande zu machen, das uns nicht blos beſonders intereſſiert, ſondern das wir auch am Leichteſten mit leiblichem Auge anſchauen können. Was wäre wohl geeigneter dazu als das engere Vaterland? Dazu kommt, daß auch die Nationalerziehung uns die Verpflichtung auferlegt, das Land beſonders kennen zu lernen, dem wir das Wohl unſeres phyſiſchen und geiſtigen Daſeins verdanken. Welches reiche Feld bietet nicht die geographiſche Darſtellung Deutſchlands dar zur Schärfung des Verſtandes, zur Bildung des Gemüthes und zur Veredelung der Phantaſie! So kann durch den Unterricht in der Vaterlandskunde in ſtufenweiſer Folge die Wahrnehmung zur Vorſtellung und dieſe zum Begriff entwickelt werden, bis die Einſicht erzielt iſt.

Die Einſicht beruht auf der Erkenntniß der Natur des Landes, ſeiner Eigenthümlichkeit, ſeiner Güter, ſeiner Mittel, ſeines Werthes. Um den Werth eines Landes feſtzuſtellen, muß man auch die anderen Länder kennen und dann mit jenem vergleichen. Bei der Vergleichung wird die Selbſtthätigkeit des Schülers in hohem Maße beanſprucht. Ohne Leitung des Lehrers kann dies aber nicht geſchehen. Schrader*) würdigt dies vollkommen, wenn er ſagt: „Der Unterrichtserfolg beruht gerade bei dieſem Gegenſtande weſenlich auf der Thätigkeit des Lehrers innerhalb der Schule.“ Der Schüler muß freilich ſelbſt den Werth ſeines Vaterlandes erkennen, jedoch darauf hingeleitet durch die Thätigkeit des Lehrers. Das Reſultat dieſer Unterrichtsweiſe iſt, daß wir der Jugend volles Vertrauen zur eigenen Kraft einflößen.

Luden**) ſagt, daß Deutſchland zu den ſchönſten Ländern gehöre, welche die Sonne begrüßet in ihrem ewigen Laufe. Wenn nun die Phantaſie die Anſchauung des Schönen verfolgt, ſo werden phyſikaliſche Gemälde von unſerem Vaterlande in hervoragendem Grade den Geſchmack ausbilden. Auch hier müſſen wie in der Geſchichte Abbildungen den Unterricht unterſtützen. Ein Eigenthum, das werthvoll und ſchön iſt, gewinnen wir lieb. Die Vaterlandskunde legt alſo in die jugendlichen Herzen einen unvertilgbaren Keim der Liebe zum Vaterlande, weckt und belebt die edelſten Regungen des Gemüthes, die Liebe. Lernen wir ferner die herrlichen Eigenthümlichkeiten der verſchiedenen deutſchen Stämme kennen, die uns ein Bild der Einheit

*) Erziehungs- und Unterrichtslehre, S. 499.
**) Geſchichte des teutſchen Volkes, I., S. 1.

in der reichſten Mannigfaltigkeit darſtellen, ſo finden wir in ihnen unſere Brüder, die mit uns durch das heilige Band der Nationalität verknüpft ſind; wir lieben auch ſie und ſind glücklich in dem Bewußtſein, von ihnen geachtet und geliebt zu werden. Die Liebe vertilgt die Selbſtſucht und macht uns die Erfüllung der Pflichten gegen alle unſere Stammesbrüder, alſo gegen das Vaterland, leicht. Die pädagogiſche Wirkung der über das Elementare hinausgehenden Erdkunde und insbeſondere der Vaterlandskunde iſt ſo außerordentlich, daß es eine unverzeihliche Vernachläſſigung der Pflichten gegen unſer Vaterland wäre, wenn bei der Reorganiſation der Realſchule dieſer Disciplin nicht die ihr gebührende Stelle würde angewieſen werden. Ich ſpreche den Wunſch aus, daß Directoren-Conferenzen, die Normalpläne für die künftige Realſchule aufſtellen, ſich doch einigermaßen mit denjenigen Wiſſenſchaften vertraut machen möchten, die jetzt auf den höheren Schulen nur ſtiefmütterlich gepflegt werden.

Die Erdkunde bedarf der Mathematik und der Naturwiſſenſchaften. Neben dem ethiſchen Princip wird auch das formale ſeine Geltung bewahren müſſen. Die Mathematik als die eigentliche Wiſſenſchaft des Verſtandes, beruhend auf den ſtrengen und reinen Denkgeſetzen, bildet die Jugend zum klaren Denken heran. In der Grammatik herrſchen dieſelben Geſetze wie in der Mathematik; beide fördern ein gemeinſchaftliches Ziel. Trotzdem kann man es als etwas allſeitig Anerkanntes betrachten, daß der mathematiſche Unterricht auf den höheren Schulen wegen der dieſer Wiſſenſchaft eigenen und fruchtbaren Methode ein großes Bildungsmittel iſt. Daß der oft erhobene Einwand, der Mehrzahl der Schüler fehle die für die Mathematik erforderliche Geiſtesbefähigung, nur auf einem Vorurtheil beruhe, hat Schrader*) hinlänglich erörtert.

Bei den fremden Nationen gelten die Deutſchen als vorzügliche Denker. Auch ſind die wiſſenſchaftlichen Leiſtungen der deutſchen Nation der beſte Beweis, daß dieſelbe mit vortrefflicher Denkfähigkeit ausgeſtattet iſt. Wenn die nationale Bildung aber Dasjenige entfalten ſoll, was dem nationalen Weſen beſonders eigen iſt, ſo muß auch diejenige Wiſſenſchaft in der deutſchen Realſchule eine hervorragende Pflege behalten, welche den angegebenen Zweck fördert. Nur geht man zu weit, wenn man behauptet, daß der Zögling der Realſchule aus Rückſichten für's praktiſche Leben die geſammten mathematiſchen Disciplinen

*) Erziehungs- und Unterrichtslehre, S. 521 ff.

durcharbeiten müſſe. Die Realſchule iſt keine techniſche Anſtalt. Jeder Verſuch, ihr einen derartigen Charakter zu verleihen, wird vergeblich ſein. Die pädagogiſche Welt iſt in der überwiegenden Mehrzahl gewiß der Anſicht, daß die Realſchule kein Inſtitut ſein darf, welches ſeine Schüler bloß mit Kenntniſſen und Fertigkeiten für's praktiſche Leben ausrüſten ſoll; vielmehr hat ſie die Aufgabe, ihre Zöglinge zu ſittlichen Menſchen zu machen und ihnen eine wiſſenſchaftliche Vorbildung zu geben. Durch dieſe erlangen ſie Kenntniſſe, die ſie im praktiſchen Leben verwerthen können. Die Alternative: Bildung oder Kenntniſſe? iſt müßig. Wenn man jedoch ſagen wollte, daß ja gerade die Mathematik zur wiſſenſchaftlichen Durchbildung ſich beſonders eigene, ſo wird man entgegnen müſſen, daß die Sprachen denſelben Anſpruch machen. Die humane Bildungsſtätte muß alſo in gerechter Würdigung aller formalen Bildungsmittel ein jedes zu Gunſten der anderen beſchränken.

Einſeitige Beſtrebungen ſind auch diejenigen, welche den Naturwiſſenſchaften nur elementare Behandlung angedeihen laſſen wollen. Und doch verdankt unſere gegenwärtige Cultur gerade den Naturwiſſenſchaften ſo unendlich viel. Mit dem Streben des Menſchen, die Natur zu beherrſchen, hängt die Richtung der gegenwärtigen Zeit zuſammen, die Naturwiſſenſchaften ſorgſam zu pflegen. Es iſt eine unerläßliche Forderung des gegenwärtigen Culturzuſtandes, den Naturwiſſenſchaften auf der höheren deutſchen Schule eine den Sprachen vollkommen ebenbürtige Stelle zuzuweiſen. Ja die innige Freude an der Natur, die dem deutſchen Gemüthe eigen iſt, legt die Pflege der Naturwiſſenſchaften der Pädagogik als eine heilige Pflicht an's Herz.

Die Naturwiſſenſchaften fördern die realiſtiſche Zeitrichtung, die himmelweit verſchieden iſt von dem Materialismus. Dieſer wird nicht durch die Naturwiſſenſchaften groß gezogen, ſondern durch die Vernachläſſigung der ethiſchen Bildung. Der realiſtiſche Charakter der Naturwiſſenſchaften giebt denſelben eine überaus hohe Bedeutung. Sie, die feſten Grundlagen der ſinnlichen Wohlfahrt der Völker, deren Segen alle Diejenigen behaglich genießen, die zu ihnen verächtlich emporblicken, ſind das unbezwingliche Bollwerk gegen die Rückkehr des mittelalterlichen Geiſtes, der die Menſchen der Erde entfremdet hat. Die Erde als Wohnplatz der Menſchen wird von der geographiſchen Wiſſenſchaft betrachtet; die Erde den Menſchen dienſtbar zu machen, gehört zu den Aufgaben der Naturwiſſenſchaften. Indem ſie in weiterer Löſung ihrer Aufgabe die Natur wiſſenſchaftlich erkennen und zugleich das ſinnliche Glück der Menſchheit begründen, erheben ſie dieſelbe zur Herrſchaft über

gitized by Google

den Inbegriff aller Sinnlichkeit, die Natur: sie stärken das sittliche Bewußtsein des Menschen.

Aber der Mensch hat nicht bloß die Aufgabe, die Natur zu erforschen und, soweit seine Kräfte ausreichen, zu beherrschen, sondern auch das Ziel, zu ähnlichem Zwecke sich selbst zu erkennen. Die individuelle Selbsterkenntniß und deren sittliche Nutzanwendung gehört in's religiöse Leben. Der Wissenschaft ist die Aufgabe gestellt, das geistige Wesen des allgemein Menschlichen zu erkennen. Der Schüler soll dies nicht ergründen; aber er soll einen Einblick in die geistige Werkstätte der menschlichen Natur gewinnen. Hierzu giebt ihm die Sprache das Mittel. Sie ist ein Abbild seines geistigen Wesens. Die Muttersprache ist der Reflex des menschlichen Wesens in seiner nationalen Gestaltung. Er kann durch keine Sprache sein Wesen besser erforschen lernen als durch seine eigene. Diese genau kennen zu lernen, ist auch die Aufgabe der Nationalerziehung. Die Gegenwart ist zu der richtigen Erkenntniß gelangt, daß die Muttersprache nicht das Mittel sein soll, durch welches nach der Becker'schen Methode dem Lernenden die Gesetze der Logik zum Verständniß gebracht würden. Ihr fiele dann nämlich nur die Aufgabe zu, die Verstandesthätigkeit in Anspruch zu nehmen. Abstraction aber und Reflexion verkümmern das angeborene, natürliche, frische Sprachgefühl, das sich lebensvoll in dem sittlichen Kreise des elterlichen Hauses entwickelt, nährt, stärkt. Indem man jedoch mit Recht das Deutsche als ein Substrat für Denkübungen verpönte, gerieth man in die fehlerhafte Ansicht, daß die grammatischen Grundbegriffe nur an einer fremden Sprache gelernt werden sollen. Es ist dies nämlich nur eine Selbsttäuschung, wenn man meint, daß der Schüler am Latein Subject, Prädicat, Object, Wortarten, Casus, Tempora, Modi lerne. Der Lehrer muß immer zuerst am Deutschen diese Begriffe erläutern, und der Schüler kann nur mit Hilfe der Muttersprache derselben bewußt werden. Gerade darum wird dem Schüler das Erlernen der ersten fremden Sprache so schwer, weil er Zweierlei zugleich in sich aufnehmen muß, die grammatischen Begriffe und das fremde Material. Die auf Psychologie gegründete Pädagogik ist zu der richtigen Erkenntniß gelangt, daß mehrere zugleich auf den Lernenden einwirkenden Elemente einander paralysieren. Es ist daher nothwendig, an der Mutterspache dem Schüler die nothwendigsten Begriffe klar zu machen, ehe man eine fremde Sprache lehrt, und zwar durch die Anschauung, also am lebensvollen Satze. Auch muß der Schüler unbedingt in der Schule den richtigen Gebrauch seiner Muttersprache lernen. Dadurch wird ihm nicht die Sprache gelehrt; diese

Digitized by Goog

wird vielmehr nur auf die richtige Bahn ihrer Entwickelung geführt. Der Strauch entfaltet die schönsten Rosen, wenn er von der Hand des verständigen Gärtners verschnitten wird. Das Lesebuch muß daher auch einen grammatischen Theil haben, in dem das grammatische Material nicht systematisch geordnet ist, sondern alle Begriffe nnd Regeln planmäßig und stufenweise durch vorangestellte Sätze und Musterstücke veranschaulicht sind. Gerade die deutsche Sprache, die so reich, kräftig, bildsam und geschmeidig ist, bietet ein vortreffliches Material zur Ausbildung des sprachlichen Bewußtsein dar. K. A. J. Hoffmann*) hält es für festgestellt, daß die deutsche Grammatik tiefer begründet und im Durchschnitte besser geordnet ist als die der alten Sprachen, daß sogar im Neuhochdeutschen einzelnen Theile der Formenlehre vollständiger dastehen als in den klassischen Sprachen, und will, daß dieselbe die Grundlage der grammatischen Bildung sein soll. Nach ihm muß die deutsche Schulgrammatik vor allen Dingen streng den neuhochdeutschen Standpunkt im Auge behalten. Die historische Begründung soll eintreten, wenn im Neuhochdeutschen Deutlichkeit und Klarheit fehlt, die Sprachvergleichung an die historische deutsche Grammatik in beschänktem Maße geknüpft werden. Nach Schrader**) ist dagegen systematischer Unterricht in der deutschen Sprache auf den unteren und mittleren Lehrstoffen geradezu schädlich.

Man wird die Ansicht, daß eine wissenschaftliche Behandlung der neuhochdeutschen Sprache in den untern Klassen nicht angemessen ist, ohne Bedenken billigen müssen, dabei aber doch Wackernagels auch von Schrader***) in zustimmender Weise citirte Ansicht seltsam finden, daß eine wissenschaftliche Behandlung der Sprache in diesem Alter dem vorwitzigen und unheiligen Aufdecken und Anschauen der Glieder gleiche. Ist denn die Sprache etwas Unheiliges? Müßte man denn nicht auch Scheu empfinden, die übrigen Sprachen in ihre Atome zu zergliedern? Ob es auf analytische oder synthetische Methode geschieht, dies ändert nichts, ebenso wenig, ob man durch plötzliche oder allmähliche Entfernung der Hülle Objecte aufdeckt, die man nicht anschauen soll. Das Gleichniß hat nur seine Bedeutung, wenn man es auf diejenigen Ausdrucksweisen der Sprache anwendet, die unser sittliches Gefühl verletzen. Eine grammatische Behandlung der deutschen Sprache aber ist ebenso gerechtfertigt wie die Anatomie und Physiologie des menschlichen Körpers als Einleitung

*) Neuhochdeutsche Schulgrammatik. Mit Rücksicht auf Sprachvergleichung bearbeitet. 2. Auflage. Vorrede, S. IV, VII.

**) Erziehungs- und Unterrichtslehre, S. 445.

***) Ebend. —

der Zoologie. Die Einleitung kann natürlich nicht wissenschaftlich begründet werden. Daher wird eine wissenschaftliche Behandlung der neuhochdeutschen Sprache sich nur für die oberen Klassen empfehlen. Uebrigens hat sich der Meister deutscher Sprachforschung*) nur gegen den „fast sinnlosen elementarunterricht", nicht aber gegen „vernünftige anwendung deutscher grammatik in höheren classen" ausgesprochen.

Trotz der Wichtigkeit des grammatischen Unterrichtes aber möge man nie vergessen, daß auch in den unteren Klassen die ethische Bildung, die nur durch das Erfassen des Inhaltes erzielt wird, die Hauptsache des deutschen Unterrichtes ist. Es wird dabei nicht schwierig sein, unter nur geringem Zeitaufwande den Schülern in der Sexta die Elemente der neuhochdeutschen Formenlehre, in der Quinta den Satzbau zum klaren Bewußtsein zu bringen. In Quarta kann dasselbe Pensum wiederholt und vervollständigt werden.

Die deutsche Lectüre muß in den unteren Klassen die Jugend vorzüglich mit derjenigen vaterländischen Poesie vertraut machen, für die das jugendliche Herz empfänglich ist: mit der deutschen Sage und den nationalen Liedern. Für den prosaischen Theil des Lesebuches eignen sich auch Märchen, Volkssagen und Erzählungen. Völlig verkehrt ist die Ansicht, daß das deutsche Lesebuch die übrigen Unterrichtsfächer auf dem Gebiete der Geschichte, der Länder- und Völkerkunde, der Natur und des Menschenlebens ergänzen müsse. Dazu sind eben die andern Unterrichtsfächer da; jedem Lehrgegenstande muß sein Gebiet bleiben. Ich halte es sogar für zweckmäßig, den Geschichtsunterricht von dem Deutschen zu trennen. Denn jener stellt einmal die Heldensage in Prosa dar, andererseits durch das lebensvolle Wort des Lehrers; auch gehört ja die griechische und römische Sage in den propädeutischen Geschichtsunterricht. In den deutschen Unterrichtsstunden dagegen möge die Volkssage in Prosa, die deutsche Heldensage und Geschichte in poetischer Form den Schülern vor die Seele geführt werden, damit hier ganz und gar die jugendlichen Herzen von dem Geiste der Dichtung, wie er sich in künstlerischer Form gestaltet hat, erfüllt werden. Dadurch wird dem receptiven Gemüthe des Knaben frühzeitig ein Keim idealen Strebens eingepflanzt, den das spätere Leben nicht erstickt.

Die sprachliche Bildung muß in den mittleren Klassen und in dem unteren Cursus der oberen Klassen eine wissenschaftliche Vertiefung dadurch erhalten, daß die Schüler die früheren Entwickelungsstufen unserer herrlichen Sprache, das Gothische, Althochdeutsche und Mittelhoch-

*) Jacob Grimm: DEUTSCHE GRAMMATIK, VORREDE, p. IV, VII.

Digitized by Google

deutſche lernen. Bereits Julius Mützell und R. v. Raumer haben dies gefordert. Es kann kein Zweifel ſein, daß der deutſchen Realſchule dadurch ein Bildungselement zugeführt wird, durch welches ſie für das aufgegebene Latein einen reichen Erſatz findet. Viele unter Denjenigen, welche es nothwendig halten, die Zöglinge höherer Schulen in die germaniſtiſchen Studien einzuführen, ſind der Anſicht, daß nur das Mittelhochdeuſche Anſpruch habe, in die Disciplinen des Gymnaſiums und der Realſchule aufgenommen zu werden. So ſagt auch Ph. Wackernagel*), daß man die älteren Perioden der Univerſität oder dem Privatſtudium überlaſſen ſollte. Er findet aber den Grund dafür nicht in der Sache ſelbſt ſondern in dem Umſtande, daß die Vielheit der Disciplinen, die auf den höheren Schulen gepflegt werden, eine gründliche Behandluug der älteren Sprachſtufen nicht geſtatte. Denn er ſagt wörtlich: „Die Schule, welche Vieles zu berückſichtigen hat, kann dem Gegenſtande die Zeit nicht zuwenden, die nöthig wäre, um nach dem Mittelhochdeutſchen auch das Althochdeutſche, Altſächſiſche und Gothiſche gründlich zu lehren und zu lernen.“ Der von Wackernagel erhobene Einwand iſt alſo beſeitigt, wenn das Latein aus dem Lehrplane der deutſchen Realſchule entfernt wird. Lernen nun die Realſchüler die Mutterſprache in der Weiſe, daß ſie den ganzen Entwickelungsgang derſelben erfaſſen, ſo wird man nicht leugnen können, daß ihre ſprachliche Durchbildung eine wahrhaft wiſſenſchaftliche wird. Ich will Diejenigen, die nur die altklaſſiſchen Sprachen als das Mittel einer gediegenen ſprachlichen Durchbildung anerkennen, auf das Urtheil eines klaſſiſchen Philologen aufmerkſam machen, deſſen umfaſſende und gründliche klaſſiſche Bildung auch die hervorragendſten Vertreter der klaſſiſchen Philologie anerkennen. Ich nenne mit tiefſter Verehrung und inniger Dankbarkeit den dahingeſchiedenen Profeſſor H. G. F. Chr. Haaſe, der alle Methoden, durch die man eine wahrhaft wiſſenſchaftliche Grundlage für das Studium einer Sprache gewinnen wollte, in ſeinen „Vorleſungen über Semaſiologie und Syntax der lateiniſchen Sprache“ erörterte und zu dem unumſtößlichen Reſultate gelangte, daß die Grammatik ein organiſches Ganze iſt, das Leben und Geſchichte hat; daß nur eine Erkenntniß der grammatiſchen Wandlungen, die ſich in dem geſchichtlichen Prozeß vollziehen, uns das Weſen einer Sprache erfaſſen läßt. Er machte auch bezüglich des Lateins geltend, daß nicht allein das ciceronianiſche Zeitalter, ſondern jede Geſtaltung der Latinität zur Betrachtung gezogen werden müſſe; erſt eine chrono-

**) Edelſteine deutſcher Dichtung und Weisheit im XIII. Jahrhundert. Vorrede, S. VIII.

gitized by Google

logiſche Beobachtung des Bildungsproceſſes der Sprache, zu der Werke wie Ritſchl's „priscae latinitatis monumenta“ Material liefern, könne ein wiſſenſchaftliches Syſtem auferbauen. Wenn nun aber Haaſe es als Forderung hinſtellte, daß ein ſolches Syſtem der lateiniſchen Sprache erſt auf dem Felde der Wiſſenſchaft durchgearbeitet werden müſſe, ehe es in die Schule eingeführt werden könne, ſo ſind wir, was unſere Mutterſprache anlangt, bereits in der glücklichen Lage, dieſes Syſtem — ſoweit man zurückgreifen konnte — Dank unſeren großen germaniſtiſchen Sprachforſchern als ein vollendetes Werk vor uns liegen zu ſehen.

Indem nun die Schüler ihre Mutterſprache auf hiſtoriſcher Grundlage erfaſſen, gelangen ſie nicht nur zu einer ſprachwiſſenſchaftlichen Vertiefung, die ihnen das Latein nicht gewähren kann, ſondern das Ethos wird durch die ſtille Hoheit, die zarte Lieblichkeit und unvergleichliche Anmuth unſerer altvaterländiſchen Poeſie in der edelſten Weiſe ausgebildet. Die Sprache iſt ja die Form, in die ſich das geiſtige Leben des Menſchen kleidet. Sie ſtellt ein lebensvolles Bild der Volksthümlichkeit dar; ſie iſt der tiefſte, treueſte und heiligſte Ausdruck der Eigenthümlichkeit eines Volkes. Die hiſtoriſche Erkenniß der Mutterſprache und ihrer Werke iſt alſo das beſte Mittel, die eigentlich geſchichtliche Bildung zu ergänzen. Während die Geſchichte die That darſtellt, erkennen wir in den Sprachdenkmälern das ganze geiſtig-ethiſche Leben, das eine Zeit beherrſchte und in der Geſchichte zum thatſächlichen Ausdruck gelangte.

Naturgemäß gelangt der Schüler erſt in den oberen Klaſſen zur Literatur und wiſſenſchaftlichen Grammatik des Neuhochdeutſchen. Dieſe wird er jetzt leicht verſtehen. Er wird auch dann ein beſſeres Verſtändniß der Ideen gewinnen, die unſere großen Dichter beherrſchten. Die Vergangenheit war ihm hierzu der Schlüſſel. Die Frage, ob eine ſpecielle Literaturgeſchichte auf der Schule gelehrt werden ſolle, wird hiermit gelöſt. Nicht die biographiſchen und bibliographiſchen Einzelheiten ſind das Weſen derſelben, ſondern die ganze geſchichtliche Entwickelung eines Volkes. Dieſe erfaßt er durch die Geſchichte, und der Lehrer des Deutſchen kann faſt ſeine ganze Zeit auf die ſprachlichen und ethiſchen Elemente verwenden, indem die nothwendigen biographiſchen Notizen und Einleitungen nur eine kurze Zeit in Anſpruch nehmen.

So und nur ſo wird die höhere Schule ihren Zöglingen das nationale Weſen unſeres Volkes erſchließen, des herrlichſten auf der Erde. Nur wenn wir die werthvollen Erbgüter unſerer Nation in unſer geiſtiges Leben aufnehmen, gelangen wir zum vollen Beſitz derſelben. Und iſt es nicht unſere Pflicht, Dasjenige in Beſitz zu nehmen, was ſo koſtbar

Digitized by Google

ist und uns gehört? Was unser Dasein veredelt, das Große und Schöne des deutschen Wesens, geschaffen durch den Geist unseres Volkes, wird uns auch Selbstachtung, Gefühl für nationale Ehre, wahre Vaterlandsgesinnung einflößen.

Sollte man es für nothwendig halten, in den oberen Klassen auch Rhetorik, Stilistik und Poetik sowie die Elemente der Logik zu lehren, so könnte dies nur theilweise auf Kosten der deutschen Lectüre, theilweise durch Verkürzung der mathematischen Stunden geschehen, insofern diese ja auch nur das logische Denken fördern. Doch glaube ich, daß jene Gebiete nicht wesentliche Elemente des deutschen Unterrichtes sind. Auch kann ja der Schüler am Einzelnen Dasjenige lernen, was eine systematische Theorie ihm bieten soll.

Nach einer neueren pädagogisch richtigen Anschauung*) sollen die Lehrfächer, welche die Kraft des Schülers in verschiedener Richtung beanspruchen**), nach einander, nicht neben einander eingeführt werden. Wird nun das Englische erst in den oberen Klassen gelehrt, was mir sehr zweckmäßig erscheint, dann haben die Schüler den Vortheil, daß sie für das Englische sowohl in dem Französischen als auch in den älteren deutschen Sprachstufen eine historische Grundlage besitzen, die von hohem Werthe ist und auch das gründliche Erlernen der englischen Sprache erleichtert.

Wenn ich die Ergebnisse der bisherigen Erörterung zusammenfasse, so gelange ich zu Resultate, daß das Centrum der deutschen Realschule durch die ethisch-nationalen Erziehungs- und Unterrichtselemente gebildet werden muß. Zu diesen gehören Geschichte, Erdkunde mit besonderer Berücksichtignng der Vaterlandskunde, deutsche Sprache und Literatur. Die Realschule erhält hierdurch einen ethischen Gehalt und bewahrt dennoch die realen und formalen Bildungselemente; sie ist keine Gewerbeschule, sondern eine wissenschaftliche Anstalt, durchdrungen von der Wahrheit und nationalen Sittlichkeit, gewiß dem Gymnasium ebenbürtig. Die Realschule ist dann aus ihrem inneren Wesen heraus entwickelt. Denn sie soll ihre Zöglinge durch die und zu der modernen Weltanschauung erziehen, als deren Mittelpunkt uns die vaterländische gilt. Eine logische Erörterung, die ihren Ausgangspunkt aus der Idee des nationalen Staates nimmt, kann zu keinem anderen Resultate kommen.

---

*) Pädagog. Archiv, 12. Jahrg., Nr. 9, S. 696. Referat über die Vereinfachung des Lehrplanes der Realschulen. Ref. Brennecke.

**) Dir. Brennecke nennt 4 Richtungen für die Realschule: Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften, Kunstfertigkeiten. Zu welcher gehören Geschichte und Erdkunde?

Digitized by Google

Da nun aber bewiesen worden ist, daß das Wesen des nationalen Staates die Basis des Erziehungs- und Unterrichtswesens der deutschen Realschule sein muß, so erscheint das hier entwickelte System im Wesentlichen als unangreifbar.

Die Realschule muß also ein neuklassisches Gymnasium werden. Mögen Kreißig's*) Worte berücksichtigt werden, der sagt: „Lassen wir es uns endlich angelegen sein, durch einen gründlichen Unterricht in der vaterländischen Sprache und Literatur sowie in der vaterländischen und Weltgeschichte unsere Zöglinge des geistigen Gesammtbewußtseins unserer Nation so theilhaftig zu machen, daß zwischen ihnen und den Zöglingen der klassischen Gymnasien eine feste Gemeinsamkeit des Denkens und Wollens sich bildet, welche dem Hereinbrechen des Materialismus und der Nützlichkeits-Barbarei ein- für allemal einen Riegel vorschiebt." In ähnlichem Sinne äußert sich auch die philosophische Fakultät zu Königsberg, indem sie ihr Votum hinsichtlich der Berechtigung der Realschul-Abiturienten dahin abgiebt: „Die Abiturienten der Realschulen erster Ordnung sind zu den Fachstudien der philosophischen Fakultät zuzulassen, jedoch unter der Voraussetzung und Bedingung, daß auf diesen Schulen der Unterricht in den neueren Sprachen, in Gründlichkeit und Wissenschaftlichkeit auf eine den jetzigen gewöhnlichen Zustand überragende Höhe gehoben werde, — ferner, daß die Bildungselemente der Literatur und Geschichte gleichfalls in diesen Realschulen mit größerer Energie zur Geltung gebracht werden."

Unter den neueren Sprachen muß auch das Englische eine hervorragende Stelle einnehmen. Die Stammverwandtschaft des deutschen und englischen Volkes, die innere Gleichartigkeit der ganzen Denk- und Empfindungsweise beider Nationen, der gediegene Reichthum, der sittliche Charakter und die naturwüchsige Kraft der englischen Literatur, die durch ihren einzigen Shakespeare den Werth der ganzen französischen Literatur herabdrückt, die enge Verwandtschaft der englischen Sprache mit den älteren deutschen Sprachstufen, die praktische Wichtigkeit derselben wegen ihrer Verbreitung auf der Erde legen uns die Verpflichtung auf, die englische Sprache und Literatur in erster Linie unter den fremden Sprachen auf der Realschule zu pflegen. Welche hohe Bedeutung dieser Unterrichtsgegenstand als Bildungsmittel hat, ist eingehend erst kürzlich von einem Sachkenner erörtert worden**). Wenn

*) Ein Wort zur Realschulfrage, S. 14.

**) Prof. J. B. Hoegel: Die Wichtigkeit der englischen Sprache und Litera-

Digitized by Google

die Idee des nationalen Staatswesens das Unterrichts- und Erziehungssystem der Realschule reformieren soll, dann ist die Frage nicht schwer zu beantworten, ob das Französische vor dem Englischen oder dieses vor jenem den Vorzug erhalten soll. Das Französische widerstrebt der deutschen Volksthümlichkeit, während das Englische uns anheimelt. Der Unternehmungsgeist des englischen Volkes, seine Ausdauer in schwieriger Arbeit, sein sittliches Familienleben, seine Offenherzigkeit, seine Gutmüthigkeit, seine Hingebung an das Gemeinwesen, sein nationales Ehrgefühl, manchem Deutschen ein Musterbild, sein unbeugsamer Rechtssinn, seine Liebe einer festen gesellschaftlichen Ordnung, einer gediegenen politischen Freiheit und ihrer gesetzlichen Ausbildung, dieses Alles, ausgeprägt in der englischen Literatur, kann der nationalen Entwickelung des deutschen Volkes nur in hohem Grade förderlich sein. England, der energische Hort des Protestantismus und der Gewissensfreiheit, ist durch seine Geschichte und seine innere Natur zu enger Verbindung mit dem deutschen Geiste hingewiesen. In gleicher Weise ist das deutsche Volk an England gefesselt. Wenn dies auch vorübergehend von den Leitern des englischen Volkes verkannt wird oder aus Selbstsucht scheinbar verkannt wird, das Gesetz der Natur wird beide Völker doch eng aneinander ketten. Möge die deutsche Einsicht dies erkennen!

Es giebt Deutsche, welche die Franzosen bewundern, wenn sie von ihnen mit Füßen getreten werden. Andere gestehen ein, daß der französische Charakter schadhaft sei, betonen aber immer wieder die hohe Wichtigkeit des französischen Culturlebens, deren bildendem Einflusse wir gar nicht entsagen dürfen. Hinsichtlich der französischen Sprache wird hervorgehoben, daß sie klar, deutlich, logisch, gefügig und gelenkig sei, scharf und abstract gegliedert, reichhaltig in der Formenlehre. Man mag dies im Allgemeinen gelten lassen, obwohl die Bewunderer der französischen Sprache vielleicht nicht unbefangen urtheilen, weil sie sich zu sehr in diese Sprache eingelebt haben. Demnach kann sie wegen ihrer Vorzüge zu einem vortrefflichen Mittel für die formale Geistesbildung der Schüler dienen. Dem Inhalte der französischen Literatur aber fehlt die deutsche Gediegenheit. Wenn es feststeht, daß das sogenannte goldene Zeitalter der französischen Literatur im Ganzen solche dramatische Schöpfungen hervorrief, die, von dem Geiste der Alten und Spanier befruchtet und durch den Sonnenschein des Hofes

---

tur als Lehrgegenstand an Oberrealschulen; Abhandl. in: Die Realschule. Zeitschrift für Realschulen, Bürgerschulen und verwandte Anstalten. I. Jahrg., Nr. 1.

Digitized by Google

zur Blüthe entwickelt, jeder originalen Tiefe entbehren, soll dann für diesen Mangel in der leichten, glatten und anmuthigen Form, sowie in der correcten Versbildung etwa ein Aequivalent gefunden werden, das uns berechtigte, diese Kunst- und Verstandespoesie der deutschen Jugend als geistige Nahrung zu spenden? Aber nicht blos die dramatischen Dichtungen der Franzosen, sondern auch die meisten der anderen Literaturzweige besitzen nicht diejenigen Früchte, die wir die Jugend pflücken lassen dürfen. Wer möchte z. B. die französische Kanzelberedtsamkeit des Jesuitenschülers Bossuet der deutschen Jugend als geistige Nahrung empfehlen? Weniger wird man einzuwenden haben, wenn man Proben aus den Reden Massillons in die Schul-Lectüre aufnehmen wollte.

Französische Geschichtswerke nun, die vom Standpunkte der römischen Hierarchie geschrieben sind oder politische und sociale Tendenzen verfechten, eignen sich ganz und gar nicht in das Schulzimmer. Erreichen nun die wissenschaftlichen Geschichtswerke der Franzosen die Gründlichkeit und Gewissenhaftigkeit, die uns bei den Deutschen entgegentritt? Selbst wenn wir dies unentschieden lassen, müssen aus pädagogischen Gründen kritische Geschichtsbücher von der Schule ferngehalten werden. Das 18. Jahrhundert nun mit seiner Sittenlosigkeit, seinem Materialismus und Atheismus sowie seiner politischen Zerfahrenheit schließt sich selbst ebenso aus wie die französische Gegenwart.

Trotzdem wird sich aus der Reichhaltigkeit der französischen Literatur eine den Bedürfnissen des Jugendunterrichtes entspechende Auswahl treffen lassen. Chrestomathien mögen Schönes und Gutes der französischen Literatur der Jugend bieten; überhaupt darf ja der relative Werth der französischen Literatur nicht unterschätzt werden. Eine beschränkte französische Lectüre wird sogar eine gute Wirkung auf den deutschen Geist ausüben. Denn von den Franzosen kann die deutsche Ausdruckweise Schönheit der Form, durchsichtige Gruppierung des Stoffes, Streben nach möglichster Klarheit lernen, wenn auch die so sehr gepriesene französische Klarheit oft eine scheinbare ist, insofern sie auf Kosten der Wahrheit erreicht wird. Ein Sachkenner*) hebt hervor, daß „kein Volk dem französischen an sicherer, gewandter Verwendung des vorhandenen Ideenvorrathes gleichkomme, und daß Frankreich seit zwei Jahrhunderten, wenn nicht die unerschöpfliche Fundgrube, so doch gewiß die große Münzstätte weltbewegender Gedanken gewesen". Wir können glücklich sein, daß wir das Gold besitzen; behält es doch seinen

*) Kreißig, Geschichte der französischen Nationalliteratur, S. 1.

Digitized by Google

Werth ohne fremdes Gepräge. Aber dennoch werden wir einräumen müſſen, daß auch die Kunſt zu formen ſchätzenwerth iſt und verdient gelernt zu werden. Die Franzoſen können uns lehren, wie wir unſere eigenen Güter verwerthen und volksthümlich machen.

Die franzöſiſche Literatur muß daher weſentlich eine anregende ſein; aber dieſe ſoll nicht diejenige Nahrung bieten, die dem deutſchen Geiſte Blut und Saft giebt, denn wir haben Beſſeres. Leſſing hat die deutſche Literatur von der franzöſiſchen Herrſchaft befreit; möge die Pädagogik den Gottſchediänismus auch aus der Schule verbannen. Der Schluß, daß die franzöſiſche Literatur einen hohen Werth haben müſſe, weil ſie lange Zeit einen ſo bedeutenden Einfluß auf die allgemeine Geiſtesbildung gehabt hat, iſt nicht richtig. Nur das politiſche Uebergewicht Frankreichs zur Zeit des vierzehnten Ludwig, der Vorſprung, den die franzöſiſche Literatur vor der deutſchen gewonnen, ſowie die materielle Erſchöpfung und geiſtige Erſchlaffung Deutſchlands nach dem dreißigjährigen Kriege haben das Eindringen des franzöſiſchen Weſens in Deutſchland in ſo weitem Umfange ermöglicht. Dazu kam, daß die höheren Geſellſchaftsklaſſen mit der ängſtlichſten Peinlichkeit alles Dasjenige nachahmten, was die Dictatur des franzöſiſchen Hofes für regelrecht und muſtergiltig feſtſtellte.

Da man nun mit der Sprache und Literatur nur allzu leicht das franzöſiſche Weſen annimmt, ſo muß der franzöſiſche Unterricht nicht erweitert, ſondern beſchränkt werden. Das wüſte Geſchrei revolutionärer Beſtrebung, der gräuliche Auswuchs des menſchlichen Ringens nach wahrer ſittlicher Freiheit, ſind zum großen Theil den Einwirkungen des franzöſiſchen Geiſtes zuzuſchreiben. Der politiſche Geiſt der Franzoſen iſt noch unreif. Es wird eine der größten Wirkungen des jetzt beendeten Kampfes ſein, daß nach Bloßſtellung der Schäden des franzöſiſchen Culturlebens das deutſche Volk ſich mehr wie jemals von dem verderblichen Weſen frei machen wird, von dem es nur allzu lange ſein ſittliches Leben hat anfreſſen laſſen. Nicht aus franzöſiſchen Quellen hat der Schüler die geſchichtliche Entwickelung des franzöſiſchen Volkes zu erforſchen, denn die poſitive und doch die Wahrheit verfälſchende, das Böſe beſchönigende Sprache der Franzoſen umſtrickt das jugendliche Gemüth und verdirbt es von Grund aus. Zwar iſt bis jetzt das deutſche Volk noch kernig, denn das niedere Volk iſt noch nicht befleckt von jenem Geiſte; anders möchte es werden, wenn die franzöſiſche Bildung in weitere Kriſe eindränge und dem Franzöſiſchen ein weſentlicher Einfluß auf den Bildungsgang der deutſchen Jugend

eingeräumt werden sollte, wenn das Französische also in das Centrum der deutschen Realschule gesetzt werden möchte. Bei den Franzosen ist die Religion nicht in das geschichtliche Leben eingedrungen, ihre flache Philosophie bietet doch gewiß dafür keinen Ersatz, die Heiligkeit des Familienlebens ist vergiftet und ihrem ganzen socialen Leben fehlt der sittliche Gehalt. Vortrefflich charakterisiert sie Emil du Bois-Reymond, seiner Geburt und Erziehung nach ein Franzose, in der am 3. August 1870 gehaltenen akademischen Rede, wenn er sagte, daß in dem verworrenen Vorstellungskreise der Franzosen ein unfaßbares Ziel, der Ruhm, die Ehre und Würde Frankreichs als der Inbegriff alles Erhabenen, Großen und Schönen hervortrete. Die Franzosen seien in unserem Sinne kein civilisiertes Volk; in ihrem Blute stecke noch die alte celtische Wildheit.

Die celtische Wildheit im Bunde mit dem Romanismus, unterwühlt durch eine flache, materialistische Philosophie und durch einen selbstsüchtigen und daher unklaren Kosmopolitismus! Das deutsche Volk wendet sich von diesem dämonischen Zerrbilde ab. Es wird sich von dem romanischen Wesen ebenso losringen, wie das deutsche Kaiserthum von der römischen Staatsidee sich befreit hat. Unsere ganze Weltanschauung wird dann sittlich rein und wahrhaft edel werden.

Romanismus und Germanismus bilden unversöhnliche Gegensätze. Dort Schein, Glanz und Schimmer, Schaffen aus einem abstracten Princip, Dogma und Skepticismus, versuchte Bewältigung der Sinnlichkeit durch den Geist und immerwährendes Unterliegen des Geistes unter der Sinnlichkeit, Leichtsinn und Genußsucht, Bevorzugung der Form vor dem Inhalt und daher Oberflächlichkeit, Luxus und Eleganz neben dem Unechten, eitle Selbstgefälligkeit und Selbstsucht, innere Fäulniß unter glänzender Hülle, reizbare Leidenschaftlichkeit, fanatischer Waffengeist, Gewaltthätigkeit, Eroberungssucht; hier Wahrheit und Wirklichkeit, schöpferisches Wirken auf geschichtlicher Grundlage, Forschung, Gewissensfreiheit und echte Religiosität, Streben nach der Versöhnung des Geistes mit der Sinnlichkeit sowie Naturfreudigkeit und ideales Leben, Genügsamkeit, Arbeitssinn und häusliches Glück, harmonische Verschmelzung der Form und des Inhaltes, schlichte Gediegenheit, Werthschätzung der Individualität neben Wohlwollen und Gerechtigkeit für das fremde Gute, sittliche Tiefe und offenes Geständniß eigener Schwächen, Innigkeit des Gemüthes und edele Begeisterung für das wahrhaft Gute, Friedensliebe und fester Rechtssinn. So sind die Grundlagen des deutschen Wesens, leider oft überwuchert von fremden

Elementen, in ihrer edelen Gediegenheit vom eigenen Auge meiſtens nicht geſehen. Vilmar*) ſagt, daß von dem Suchen und Nicht Finden unſere ganze neuere Dichterzeit erfüllt ſei. Ich führe als Antwort das Goethe'ſche Wort an: „Sieh', das Gute liegt ſo nah!“ In unſerem ureigenem Weſen liegt es, in der deutſchen Volksthümlichkeit. Ihre edele Naturwüchſigkeit und ſittliche Hoheit beſitzen eine Ueberlegenheit, der gegenüber kein Widerſpruch auf die Dauer ſich behaupten wird. —

Entwurf eines Lehrplanes der deutſchen Realſchule.

Unterrichts-Gegenſtände.	VI.	V.	IV.	III. A u. B.	II. A u. B.	I. A u. B.	Summa.
Religion	3	3	2	2 2	2 2	2 2	20
Deutſch	6	6	6	10 10	5 5	5 5	58
Engliſch	—	—	—	—	6 6	6 6	24
Franzöſiſch	5	4	3	2 2	2 2	1 1	22
Geſchichte	2	3	3	3 3	3 3	3 3	26
Erdkunde	2	3	3	3 3	3 3	3 3	26
Naturwiſſenſch.	2	2	2	3 3	5 5	6 6	34
Mathematik	—	—	4	4 4	4 4	4 4	28
Rechnen	4	4	2	2 2	—	—	14
Zeichnen	2	2	2	2 2	2 2	2 2	18
Schreiben	4	3	3	—	—	—	10
Summa	30	30	30	31	32	32	280

*) Geſchichte der deutſchen National-Literatur, S. 420.

Hierbei erlaube ich mir noch folgende Bemerkung: Wenn man die deutſche Volksthümlichkeit als die friſche Quelle betrachtet, die, über das ſchon halb vertrocknete Feld der Dichtung ſich ergießend, ein immer ſich erneuerndes ſaftiges Grün und eine unerſchöpfliche Fülle lieblicher Blüthen erzeugen wird, ſo muß man auch mit allen Kräften dahin wirken, daß unſere Cultur durch die altvaterländiſche Poeſie belebt werde, ſofern man überzeugt iſt, daß durch die Kraft derſelben das Leben unſerer Volksthümlichkeit zu edlen Schöpfungen angeregt wird. Oder meint man etwa, daß der Geiſt der Dichtung der Vergangenheit angehöre? Hoffentlich ſind nur wenige Pädagogen von dieſem Irrthum befangen. Ohne wahre Poeſie iſt die menſchliche Cultur öde und dürr. Aber ſo lange man das Gemüthsleben eines Volkes nicht vertilgen kann, ſo lange wird man auch die Quellen der Dichtung nicht verſchütten können. Nicht aus fernen Gegenden iſt das Waſſer, das wir genießen, herbeizuſchaffen; aus dem tiefen Borne unſeres eigenen Bodens müſſen wir das friſche Quellwaſſer ſchöpfen. Uns muß der Glaube an die edle Tugend und den kräftigen Geiſt unſeres Volkes beſeelen; ſtärken muß uns die Hoffnung an unſere große Zukunft; die Liebe zu den herrlichen Schöpfungen des deutſchen Volkes erfülle unſer Herz: dann werden wir erkennen, welche Schätze die vaterländiſche

Bemerkungen und Schlußbetrachtung.

Zuvörderst wiederhole ich, daß die Realschule ein neuklassisches Gymnasium werden muß, das man auch Nationalgymnasium oder deutsches Gymnasium nennen könnte. Da dasselbe seinen Zöglingen eine Bildung geben soll, die den realen Verhältnissen unserer gegenwärtigen sittlichen, wissenschaftlichen und praktischen Cultur entspicht, könnte man auch den Namen „Realschule" nach ihrer Reorganisation im nationalen Sinne beibehalten.

Wenn bisher die mathematische Vorbildung, welche die Gymnasien gewähren, zur Aufnahme in die Bau-Akademie, und die höheren Forst-Lehranstalten sowie zum Universitätsstudium der Mathematik genügte, so ist es nicht nothwendig, daß die Realschule die Mathematik in ausgedehnterem Maßstabe pflegt, als es bis jetzt das Gymnasium gethan hat. Dem Gymnasium sind nach dem Lehrplane*), welchen die Ministerial-Verfügung vom 7. Januar 1856 festsetzt, 32 Stunden für Mathematik und Rechnen zuertheilt; nach obigem Plane fallen beiden Fächern 42 Stunden zu. Das Gymnasium hat für Französich 17, die Realschule hier 22 Stunden. Eine subjective Auffassung, was im Französischen und in der Mathematik die zukünftige Realschule leisten soll, veranlaßt mich keineswegs zu diesem Vorschlage, sondern die mir wichtiger erscheinende allgemeine pädagogische Werthschätzung aller Fächer. Nicht, was in jeder Wissenschaft speciell erreicht werden soll, sondern welche Zeit jedem Fache zu widmen ist, erscheint mir als Dasjenige, was zuerst festgestellt werden muß. Was in einer bestimmten Zeit genau durchgearbeitet werden soll, müssen natürlich die Fachmänner begrenzen. Ich habe jedoch die Hoffnung, daß die Pädagogeu es für eine berechtigte Forderung der Gegenwart ansehen werden, die Pensa möglichst zu beschränken. Denn man kann wohl mit Recht geltend machen, daß nicht die Hauptsache ist, was geleistet wird, sondern wie etwas erreicht wird. Auch ist hervorzuheben, daß ein festes Wissen der Schüler ein unabweisbares Ziel der Pädagogik ist. Man wird also das Pensum eines Faches entweder gar nicht oder nur in bescheidenem Maße erhöhen dürfen, wenn die für dasselbe bis jetzt

---

Cultur in sich birgt. Nur Derjenige betrachtet die Werke der lateinischen Cultur als unentbehrlich für unsere Schule, der unsere vaterländische Literatur entweder nicht kennt oder ihren Werth nicht würdigen kann.

*) Wiese: Das höhere Schulwesen, I, S. 24. Dagegen sind nach dem Lehrplan für Realschulen erster Ordnung (W. I, 27. II, 53) für Mathematik und Rechnen 47, für Französisch 34 Stunden bestimmt.

Digitized by Goo

übliche Stundenzahl nur mäßig vermehrt wird. Keine Wissenschaft kann den Anspruch erheben, auf der Schule erschöpft zu werden; jede Wissenschaft soll hier nur grundlegend sein. Ich benutze die Gelegenheit zu der aufrichtigen Versicherung, daß, obwohl die hier entwickelten Principien mit aller Entschiedenheit aufrecht erhalten werden, der aufgestellte Lehrplan nur ein bescheidener Versuch ist, der die erfahrenen Pädagogen zur Correctur auffordert. Ich bin der Meinung, daß wir nur zum Ziele gelangen, wenn die verschiedenen Anschauungen von dem Wesen der zukünftigen Realschule nach Erörterung der Principien sich in präciser Weise formulieren.

Die vermehrte Stundenzahl der oben genannten Disciplinen nun soll nach meiner pädagogischen Auffassung dazu dienen, daß nicht bloß einzelne, sondern alle Schüler die jetzt im Gymnasium geltenden Pensa beider Lehrgegenstände überwältigen und zu dauerndem Besitz sich aneignen. Vielleicht gelangt sogar die Ansicht zum Durchbruch, daß einzelne Pensa trotz vermehrter Stundenzahl beschränkt werden müssen. Meinen doch Viele, daß kein Schüler Dasjenige leisten kann, was die Schule von ihm verlangt.

A. von Humboldt hat irgendwo gegen die „geistige Ueberfütterung" der Jugend schwere Klage geführt und dabei geäußert, daß die Deutschen hundert Jahre brauchten, um einen Uebelstand einzusehen, und abermals hundert Jahre, um ihn zu beseitigen. Ich habe die Ueberzeugung, daß die großartigen Ereignisse der Gegenwart auch das praktische Schulleben aus seiner Stagnation herausziehen werden. Der Schüler muß das Meiste in der Schule lernen. Er soll allerdings jeden Tag häusliche Beschäftigung haben, hauptsächlich aber nur im Gebiet der Sprachen und der Lectüre. Die häuslichen Aufgaben, die ihm in den übrigen Wissenschaften gestellt werden, müssen sparsam ertheilt werden und dürfen sich nicht auf das Auswendiglernen erstrecken, — das Erlernen von Vocabeln und Gedichten, die Repetition des in der Klasse gründlich durchgenommenen und daher im Wesentlichen angeeigneten Materials der übrigen Fächer, endlich die nothwendige Aufmerksamkeit in der Klasse und die Theilnahme an dem lebensvollen Unterrichte stärken in genügender Weise sein Gedächtniß — sondern auf selbstthätiges Arbeiten innerhalb des angeeigneten Lehrstoffes. Alle Wissenschaften bieten hierzu vortreffliche Handhaben dar. Der Schüler muß Freude am Arbeiten empfinden und mit Freude in die Schule gehen. Er muß auch frühzeitig Gelegenheit haben, sich mit denjenigen Fächern zu beschäftigen, die seiner Individualität zusagen. Bei häus-

Digitized by Google

lichen Aufgaben, welche die Selbstthätigkeit ganz besonders in Anspruch nehmen, wird er auch mit Lust und Liebe an die Arbeit gehen, namentlich wenn er weiß, daß er wählen darf, welchen Arbeiten er vorzüglichen Fleiß zuwende. Bei eigenem Schaffen befestigt der Schüler auch den Besitz des Stoffes, den er bearbeitet. Mathematik, Deutsch, Geschichte und Erdkunde besitzen vortreffliche Felder zu dergleichen Arbeiten. Sollten nicht auch die Naturwissenschaften sich dazu eignen? Ich kann es mir nicht versagen, bei dieser Gelegenheit die edle Auffassung anzuführen, die ein Realschuldirector über die Ausbildung des naturwissenschaftlichen Unterrichts geäußert hat.*) Danach sollen alle Lehrer der Naturwissenschaften es verstehen, wie einst Aristoteles in seinem beschränkten Kreise, wie Humboldt in seinem weiteren Wissenskreise das Wirken der Natur erkennen zu lehren; man müsse einsehen, daß es beim Unterricht hauptsächlich darauf ankomme, das Wissen der Einzelheiten aus der Natur unter allgemeine Gesetze zu subsumieren und lehren, den Wald zu sehen und nicht bloß Bäume. Ich fühle es tief, daß dieser Geist sich mehr und mehr der Wissenschaften bemächtigen wird. Eine wahrhaft ethische Bildung, ein Eindringen in das Wesen der Sache, eine Vertiefung in den Inhalt wird der Ueberfütterung der Jugend mit einer unmäßigen Stoffmasse, der Herrschaft des Formalismus, der Phrase und Allem, was dazu gehört, ein Ende machen. Auch sind die Hemmnisse zu beseitigen, welche im pädagogischen Leben das Ansehen einzelner Wissenschaften so sehr schädigen. Man muß die Versetzung der Schüler nicht von ihren Leistungen in den sogenannten „Hauptgegenständen" abhängig machen. Man erzieht dadurch die Schüler systematisch zur Geringschätzung gewisser Lehrgegenstände. Welche Folgen sich daraus ergeben, beweist unumstößlich die Thatsache, daß so viele wissenschaftlich gebildete Männer diejenigen Wissenschaften, die „nicht zu ihren Fächern gehören", mißachten. Was die Naturwissenschaften anlangt, so wird ihr Gedeihen besonders dadurch gefördet werden, daß den Realschulabiturienten die Universitätsstudien eröffnet sind. Da die Naturwissenschaften einen so überaus hohen Werth haben, so kann unmöglich der in Posen aufgestellte Lehrplan zur Geltung kommen, wonach für die Naturwissenschaften nur 27 Stunden angesetzt sind. Deshalb ist für die Naturwissenschaften hier ebensoviel Zeit wie nach dem Normal-Lehrplan für Realschulen festgesetzt, nämlich 34 Stunden. Auch bezüglich der Religion hat hier

*) Ebend. I S. 27. II, 53. Ebend. II, S. 36.

Digitized by Goo

keine Abweichung vom Normalplane stattgefunden. Ferner stimmen auch hinsichtlich der für Zeichnen und Schreiben festgestellten Summe von Stunden beide Pläne fast ganz mit einander überein (27—28 St.); nur sind hier für Schreiben 3 Stunden mehr, zum Theil (2 St.) auf Kosten des Zeichnens bestimmt, weil es mir als etwas Unerläßliches erscheint, daß die Schüler sich eine gute Handschrift aneignen. Das Zeichnen erleidet dadurch gewiß keinen Nachtheil, zumal es den Schülern eine angenehme häusliche Beschäftigung ist. Dem Englischen sind nur 4 Stunden mehr zugewiesen, als der Normalplan festgestellt, weil es hier eine höhere Bedeutung dadurch erhält, daß es auf die oberen Klassen verlegt ist. Dagegen ist das Deutsche, die Geschichte und Erdkunde im Lehrplan auf Grund der in diesem Aufsatze geführten Erörterungen besonders berücksichtigt worden. Die Unterrichtsstunden im Deutschen sind verdoppelt worden (29—58 St.), denen der Geschichte und Erdkunde sind zusammen 22 Stunden hinzugefügt worden. Der Umstand, daß eine Vertiefung in ethische Lehrgegenstände stattfinden kann, entkräftigt den so vielfach kundgegebenen und in der That so bedeutungsvollen Einwand gegen die Zulassung der Abiturienten der gegenwärtigen Realschule zu den Universitätsstudien. Zugleich kann eine wissenschaftliche Vertiefung in die ethischen Disciplinen stattfinden. Außerdem wäre der Vortheil erreicht, daß die Sprachen nach einander auftreten: zuerst das Französische, dann die älteren deutschen Sprachstufen, zuletzt das Englische. Wenn man sich entschlösse, nach den dargelegten Ideen, die ich in geschichtlicher Auffassung als die Ideen des deutschen Geistes betrachte, die Realschule umzugestalten, so bestände dann der Unterschied des Gymnasiums und der Realschule darin, daß jenes das Altklassische zum Mittelpunkt hätte, diese das Neuklassische. Der Kern des letzteren ist das nationale Bildungswesen. Welches Leben, welche Frische wird der deutsche Geist der Schule einhauchen! Wer die Macht des nationalen Geistes fürchtet, scheut das nationale Recht. Und dieses ruht auf dem Fundamente der Wahrheit und der Sittlichkeit.

Allen ängstlichen Seelen seien znm Schluß die Worte in Erinnerung gebracht, die am 18. Juni 1866 unser Heldenkönig in dem Aufrufe „An Mein Volk“ sprach: „Verleiht uns Gott den Sieg, dann werden wir auch stark genug sein, das lose Band, welches die deutschen Lande mehr dem Namen als der That nach zusammenhielt und welches jetzt durch Diejenigen zerrissen ist, die das Recht und die Macht des nationalen Geistes fürchten, in anderer Gestalt fester und heilvoller zu

Digitized by Google

erneuern." Ganz besonders ist hervorzuheben, daß Deutschlands siegreicher Heldenkaiser, nachdem in diesen Tagen der große Krieg gegen Frankreich beendet worden, in der Antwort auf eine Adresse der Gemeindebehörden in Weimar in wahrhaft deutschem Geiste erklärt, es werde dem deutschen Reiche nunmehr gestattet sein, in bewährtem Vertrauen auf seine durch die Einigung erlangte Macht sich den Werken des Friedens für seine Wohlfahrt und Gesittung zu widmen und die Aufgaben nationaler Bildung zu erfüllen.

Preußen ist durch seine echt nationale Politik groß geworden; das richtige Erfassen des deutschen Geistes ist das Geheimniß seiner Staatsweisheit. Jetzt ist ihm die neue große Aufgabe gestellt, im Verein mit allen deutschen Stämmen das friedliche Werk der inneren Organisation des deutschen Reiches im nationalen Geiste zu vollenden. Unsere ganze Geschichte stellt uns die Aufgabe, ein nationales Erziehungs- und Unterrichtswesen einzurichten. Es ist die reife Frucht unserer geschichtlichen Entwickelung, die wir pflücken müssen. Nicht eine subjective Idee, sondern die geschichtliche Grundlage ist der Ausgangspunkt des hier dargelegten Systems. Wer die Richtigkeit der Basis oder der Ausführungen dieser Abhandlung bestreitet, den bitte ich, den Inhalt derselben zu widerlegen. —

II. Sprechsaal.

„Nicht der gelehrten Facultäten wegen sind die Realschulen geschaffen"*).

Soviel mir bekannt geworden ist, hat man an dem Lehrplane unserer Schule an und für sich im allgemeinen nichts auszusetzen gefunden; aber es ist ihm doch hin und wieder vorgeworfen worden, daß er die bestehenden Gesetze und Verhältnisse nicht gebührend berücksichtige. Namentlich über zwei Dinge hat man geklagt: erstens, daß unsere Schule in ihrer Lehrverfassung zu wenig mit den übrigen Realschulen unseres Landes übereinstimme; zweitens, daß die Rechte der Schule beschränkt, daß unsere Schüler von manchen Aemtern ausgeschlossen

*) Programm der Realschule zu Güstrow 1871. Mittheilung eines Gutachtens, betr. die Realschulfrage. Von Herrn Director H. Seeger.

Digitized by Google

seien, auf welche es den Eltern nicht zustehe, für ihre Söhne von vorne herein einen Verzicht auszusprechen.

Auf die erste Frage wäre zu erwidern, daß zwar in der nächsten Nähe eine gleich organisirte Anstalt vielleicht nicht existirt, daß die Schule aber im großen deutschen Vaterlande keineswegs isolirt dasteht, und daß auch in Norddeutschland die Zahl derjenigen Anstalten, welche mit ihr das nämliche Ziel verfolgen, mit jedem Jahre zunimmt.

Der zweiten Klage gegenüber muß die Anstalt es bedauern, daß sie noch immer nicht auf eine höhere, weitergehende Schule hinzuweisen vermag, in deren Lehrplan der ihrige regelrecht einmündete. Sie glaubt indessen zu ihrer Beruhigung sich sagen zu dürfen, daß es, auch unter den gegebenen Verhältnissen, Jedem, der sicher und leicht durch ihre Klassen hindurch gegangen ist, nicht allzuschwer werden dürfte, von dem Punkte aus, bis zu welchem ihn die Anstalt gefördert hat, weiter zu gelangen und sich alle diejenigen Rechte zu erwerben, auf die er nach seinem Fleiße und nach seiner Begabung Anspruch zu machen befugt ist. Zur Auffindung des geeignetsten Weges würde es allerdings einiger Umsicht, und für jeden speciellen Fall einer besonderen Ueberlegung bedürfen.

Die Anstalt ist weit, weit davon entfernt, ihre innere Entwickelung als abgeschlossen zu betrachten. Aber sie hofft, daß sie nicht genöthigt sein wird, in dieser ihrer Entwickelung sich selber untreu zu werden.

Freilich, Einzelne haben es anders gemeint. Jene Klagen sind auch wohl von bestimmten Wünschen und Vorschlägen begleitet gewesen. Es ist der Anstalt gerathen worden, das prekäre Recht der freien Bewegung dahin zu geben und in die breitere, sichere Heerstraße einzulenken. Man hat gemeint, unsere Stadt verdiene es, eine Realschule erster Ordnung zu besitzen, und man hat verlangt, wenn eine vollständige Realschule 1. O. nicht sofort herzustellen sei, daß die Schule doch alles Mögliche thue, die Herstellung derselben zu beschleunigen, und daß sie mindestens so weit es ihr Klassensystem erlaube den für eine Realschule dieses Ranges vorgeschriebenen Lehrplan schon jetzt sich aneigne.

Die Forderung scheint auf den ersten Blick so vernünftig und begründet, daß man unwillig werden möchte, sie nicht auf der Stelle erfüllt zu sehen. Jener Rath ist ohne Zweifel gut gemeint gewesen und er hat für die Schule etwas außerordentlich Verlockendes an sich. Dürfte sie ihm folgen, sie würde sich um ein schweres Stück Arbeit und Verantwortung erleichtert fühlen.

Digitized by Google

Aber es wäre doch nicht zu loben, wenn die Schule, um bequemere und sorgenfreie Tage zu haben, blindlings der größeren Menge sich anschlösse; es wäre nicht recht, wenn sie in einer so tief ernsten Frage sich durch den Schein berücken ließe, oder wenn sie dem erkannten Irrthume deshalb nicht versuchen wollte sich zu entziehen, weil sie auch nicht im Stande sein wird, sogleich und in allen Stücken das Richtige zu treffen. Die Schule fühlt sich nicht so sicher, daß sie das Recht hätte, den ihr gewordenen Rath verächtlich zu überhören; wohl aber hat sie das Recht, und sie hat die Pflicht, an diejenigen, von denen derselbe ausgegangen ist, die ernste Frage zu richten, ob sie auch die Konsequenzen ihrer Forderung sich gehörig überlegt, ob sie sich hinlänglich darüber unterrichtet haben, was denn die Realschulen 1. O. eigentlich bedeuten und wie es mit denselben in dem gegenwärtigen Augenblicke bestellt ist.

Ich habe schon an einem andern Orte nachzuweisen versucht, daß die Preußen selber ihre Realschule 1. O. für ein Institut von sehr zweifelhaftem Werthe halten; freilich war mein Hauptgewährsmann damals ein Ungenannter. Ich habe ferner die Meinung auszusprechen gewagt, das die R.-S. 1. O., wie sie jetzt organisirt ist, nur eine dem Bürgerthume widerwillig gemachte Koncession, nicht aber die fröhliche Verwirklichung eines neuen pädagogischen Gedankens sei, und daß in den Herzen der leitenden Schulmänner bewußt oder unbewußt der Wunsch leben müsse, jene Konception sobald als irgend möglich wieder rückgängig zu machen. Ich bin heute in der Lage, zur Unterstützung meiner Ansicht und zur Bekräftigung jenes Nachweises mich auf die Erklärungen zweier preußischer Realschuldirektoren selber berufen zu können.

Veranlaßt durch ein von dem Direktor der R.-S. 1. O. zu Posen für die Direktoren-Konferenz der Provinz Posen gestelltes Thema: „Ueber die Vereinfachung des Lehrplans der Realschulen", haben die Lehrerkollegien sämmtlicher Realschulen (und Gymnasien) der genannten Provinz sich im vorigen Jahre einzeln über die Realschulfrage berathen; die Direktoren haben darauf ihre und ihrer Kollegen Ansichten in einem Gutachten zusammengestellt und die verschiedenen Gutachten sind den Direktoren der Realschulen zu Posen und Rawicz zur Ausarbeitung eines Referats und Correferats für die Direktoren-Konferenz eingesandt worden.

Aus diesen, der Oeffentlichkeit übergebenen*), Referaten erfahren wir:

*) Vgl. Pädagog. Archiv, XII, S. 692 ff.

Digitized by Google

1) daß von den 4 Realschulen 1. O., welche in der Provinz Posen bestehen, nur die R.-S. zu Fraustadt nicht gegen den jetzt gültigen Lehrplan protestirt hat. — Das betreffende Lehrerkollegium hat sich auf eine Abstimmung über die beiden folgenden Fragen beschränkt: a. Soll der Lehrplan durch Entfernung eines Unterrichtsgegenstandes vereinfacht werden? b. Kann derselbe durch Ermäßigung der Pensa in einzenen Gegenständen vereinfacht werden? — und es hat beide Fragen verneint. Zugestanden wurde es nur, daß die Anforderungen des Reglements für die schriftliche Prüfnng in der Physik zu hoch gestellt seien.

2) Die beiden Direktoren der Realschulen zu Posen und Bromberg verwerfen dagegen den Lehrplan vom Jahre 1859 mit der allergrößten Entschiedenheit. Sie dringen auf eine schleunige Umgestaltung, und zwar fordern sie eine Umänderung in dem Sinne, daß die Realschule 1. O. künftig erst mit der Tertia beginne, sich von dem Gymnasium zu unterscheiden.

3) Der Direktor der R.-S. zu Rawicz endlich fordert zwar auch eine Vereinfachung des vorerwähnten Lehrplans, aber er drückt sich ungleich milder über dessen Mängel aus und er macht darauf aufmerksam, daß auch noch eine zweite Weise der Reorganisation gedacht werden könne: Beschränkung des lateinischen Unterrichts (bei vermehrter Stundenzahl) auf die oberen und nachdrücklichere Betreibung des Französischen in den unteren Klassen. —

In den Auslassungen des Referenten Herrn Direktor Brennecke zu Posen nun glaube ich eine Bestätigung alles dessen zu finden, was ich früher gesagt habe. Ich erlaube mir dieselben hier wörtlich und fast unverkürzt mitzutheilen.*) —

„Es ist eine unläugbare Thatsache", so heißt es in dem Referate, „daß, wenn die Schüler aus der Septima in die Sexta übergehen, sie lernbegierig und empfänglich für den Unterricht herkommen, je länger sie aber der Realschule angehören, desto mehr erliegen sie der Last des verschiedenartigen Lehrstoffes, der in den unteren und mittleren Klassen auf sie einstürmt und womit sie überbürdet werden: sie verlieren allmählich die Lernlust, und ihre Empfänglichkeit wie jugendliche Frische werden abgestumpft durch Ueberbürdung und Uebersättigung. Ein Theil der Verschuldung mag dabei wohl auf den Mangel einzelner Lehrer an pädagogischer Erfahrung, methodisch-didaktischer Durchbildung und Lehrgeschick geschoben werden: doch das Hauptübel bleibt immer der complicirte Lehrplan. Es wird zu vielerlei neben einander gelehrt, anstatt nach einander. Es wird dabei über-

*) Um das Nachschlagen zu ersparen, lasse ich die Anführungen aus den Posener Protokollen hier nochmals abdrucken. Langbein.

Digitized by Google

ſehen, daß es weniger darauf ankommt, was und wie viel gelernt wird, als wie. Die Aufgabe der Realſchule wie des Gymnaſiums iſt, den Schüler anzuleiten, denken, geiſtig verarbeiten und ſchaffen zu lernen. Dazu muß der Schüler aber den Lehrſtoff bewältigen und ſeiner Herr werden; er muß ſich dieſer Herrſchaft bewußt werden und Vertrauen zur eigenen Kraft gewinnen. Jetzt führt die Unſicherheit und Unſelbſtändigkeit des Wiſſens zur Unſicherheit und Unſelbſtändigkeit des Wollens, zu der allgemein wahrgenommenen Charakterſchwäche."

„Die Realſchule iſt nur eine Bildungs- und Uebungs-, keine Fachſchule. Sie muß ihre Schüler befähigen, das erlernen zu können, was von ihnen irgendwie in ihrem zukünftigen Berufe verlangt wird. Zweck und Ziel des Unterrichts auf der Realſchule iſt die geiſtige Disciplin, die Befähigung zum Lernen, die Uebung des Denkvermögens und der Sprache, die Angewöhnung, methodiſch und ſyſtematiſch einen geiſtigen Stoff zu durchdringen und zu verarbeiten."

„Die Realſchule erſter Ordnung erfüllt gegenwärtig nicht dieſen Zweck. Der ihr durch die Unterrichtsordnung vom Jahre 1859 aufgezwungene Lehrplan, wonach zu vielerlei und zu früh auf der unteren und mittleren Stufe angefangen wird, ruinirt ſie. Der Schaden liegt offen zu Tage und wird von allen einſichtsvollen Pädagogen ſchmerzlich empfunden: es muß baldige Abhülfe geſchafft werden. Die Vereinfachung des Lehrplans der Realſchule iſt nicht eine Frage, es iſt die Lebensfrage für die Realſchule."

„Im Gymnaſial-Lehrplan iſt ein Dualismus: a. ſprachliche, b. mathematiſche Ausbildung ſind die beiden Richtungen, nach welchen der jugendliche Geiſt geübt wird: gewöhnlich pflegt aber das b. dem a. untergeordnet zu werden. Die Kraft des Realſchülers wird nach 4 Richtungen, die ſämmtlich Gleichberechtigung beantragen, zerſplittert. a. Sprachen, b. Mathematik, c. Naturwiſſenſchaft, d. Kunſtfertigkeiten. Der Fehler iſt, daß dieſe 4 Richtungen zu gleicher Zeit eintreten, nicht nach einander. Das Gutachten der Realſchule zu Bromberg enthält in ſeinem Eingange eine Aufzählung der verſchiedenartigen Anforderungen, welche das Reglement an einen Realſchulabiturienten ſtellt. Man wird bei dieſer Aufzählung von Schwindel ergriffen, man ſtaunt und ſchweigt, wenn man ſich in das Unvermeidliche fügen muß. Man wird zu der Frage gedrängt: wie kann in einem jugendlichen Gehirne ſo vielerlei verſchiedenartiges Wiſſen Platz finden, ohne daſſelbe zu zerſprengen oder zu erweichen."

„Hören wir die eigenen Worte des Gutachtens der Bromberger Realſchule: „Keine der im Reglement für die Abiturientenprüfung der Realſchule geſtellten Forderungen erſcheint an ſich als eine exorbitant hohe, aber in ihrer Geſammtheit ſind ſie ſo umfaſſend, daß kaum eine Lebenszeit ausreicht, ihnen wahrhaft gerecht zu werden. — Wer würde ſich freiwillig dazu verſtehen, auch wenn er noch ſo wißbegierig iſt, dies Alles zuſammen zu lernen, was der Realſchul-Lehrplan aufſtellt; wer würde ſich ein Studium der Art entwerfen, wenn er nicht ein diſſoluter Charakter iſt? Wer in eine Seite ſich gern vertieft, kann kaum für Anderes ein ausreichendes, d. h. ein wirkliches Intereſſe haben. Und wenn nun wenigſtens, wie bei den Forderungen des Gymnaſiums, Licht und Schatten angemeſſen vertheilt wäre, damit, wenn auch vielerlei auf der Bühne erſcheint, weil es ſich doch einmal nicht abweiſen läßt, doch nur das Bedeutende bedeutend hervorträte! Aber hier drängt Alles nach vorn; es fürchtet ebenſo die Rückſicht auf die allgemeine

Digitized by Google

Bildung nicht zu ihrem Rechte zu kommen, wie die Rücksicht auf die praktische Ausrüstung . . . . . Wahrlich, man muß sagen, daß die besten Realschüler, sofern sie am meisten allen Anforderungen nachkommen, durchaus nur mittelmäßige passive Naturen sein können, denn nur solche werden sich einer Stoffbelastung so heterogener Natur fügen, und sich ein, so zu sagen, fast gesinnungsloses Wissen gefallen lassen. Nichts steht der Sammlung des Geistes, der liebevollen Versenkung in das Object so sehr entgegen, als die gleichzeitige Beschäftigung mit ganz ungleichartigen Lernstoffen, oder vielerlei zu gleicher Zeit anzufangen. Nichts hindert das Freiwerden der Entwickelung bis zu eigener Production, zu selbstthätiger Verwendung des Erlernten mehr, als die Unsicherheit und Unklarheit, die nothwendige Folge des zu Vielerlei. Die Unsicherheit und Unklarheit der Erkenntniß ist die Ursache der Unbeständigkeit und Schwäche des Willens, der Charakterlosigkeit. — Es ist vor allen Dingen festzuhalten, daß die Realschule keine Fachschule ist, sondern wie die Unterrichtsordnung sich ausdrückt, es mit allgemeinen Bildungsmitteln und grundlegenden Kenntnissen zu thun hat. Es muß daher die formale Bildung als Hauptziel der Realschule erkannt werden."

„Die Grundlage aller Bildung ist aber die Erkenntniß und Beherrschung der Sprache. Auf der unteren Stufe der Realschule muß daher der sprachliche Unterricht vorwalten, die Mathematik darf erst auf der mittleren Stufe begonnen werden und dem naturwissenschaftlichen Unterricht erst auf der oberen Stufe eine weitere Ausdehnung gestattet werden; die Kunstfertigkeiten werden dagegen von den Schülern nach Anlage und Neigung fakultativ betrieben."

„Am Latein lernt man nun am besten, wie man eine Sprache zu erlernen hat: es muß daher auf der unteren Stufe die lateinische Grammatik vorwiegen, welche wiederum den Zugang eröffnet zur gründlichen Erlernung aller modernen für unsere Verhältnisse in Betracht kommenden Sprachen."

„Wir halten für eine höhere wissenschaftliche Ausbildung heute noch die Kenntniß des Lateins für eine Nothwendigkeit. Das Gutachten der Bromberger Realschule sagt sehr zutreffend: das Latein bildet die Brücke für das Verständniß unter den höher Gebildeten; die Erlernung des Lateins auf den Realschulen verhütet die Absonderung einer sich klassisch vorkommenden Kaste, erhält so die Unterschiede der Berufsarten und Stände flüssig, wie es der moderne konstitutionelle Staat verlangt."

„Das Latein darf also im Lehrplan der Realschulen Erster Ordnung nicht verkürzt werden; es muß vielmehr auf der unteren Stufe mit größerer Energie, als gegenwärtig der Fall ist, betrieben werden. Für die Beibehaltung des Lateins spricht auch der innere Grund, daß wissenschaftliche Ausbildung ohne historische Grundlage undenkbar ist, diese aber durch die Kenntniß des Lateins in Sprachen und Literatur vermittelt wird. — Ich verlange daher für Gymnasium und Realschule einen gemeinsamen Unterbau, das Gymnasium soll die erste Erlernung des Griechischen in die untere Tertia verlegen, die Realschule dagegen auf der unteren Stufe auf alle sogenannten realen Bildungsmittel verzichten. Auf diese Weise wird der Uebergang von der Realschule zum Gymnasium und umgekehrt erleichtert. Es ist nämlich unmöglich, daß Eltern schon vor dem zurückgelegten zehnten Lebensjahre eine endgültige Entscheidung über die Zukunft ihrer Söhne treffen, eher wird dies möglich sein, nachdem dieselben schon die 3 unteren Klassen Sexta, Quinta und Quarta absolvirt haben."

Digitized by Google

„Erst mit der Tertia beginnt der Unterschied zwischen Gymnasium und Realschule erster Ordnung. Die Realschule steuert fortan darauf hin, sich der Elemente der modernen Bildung zu bemächtigen, und ihre Schüler zu befähigen, sich in der Gegenwart zurecht zu finden und ihren Anforderungen zu entsprechen, während das Gymnasium sich in das Alterthum versenkt und eine mehr ideale Richtung verfolgt, unbekümmert um die sich schnell vollziehende Umgestaltung der geselligen, kommunalen und staatlichen Verhältnisse der Neuzeit."

„Auf der oberen Stufe der Realschule muß allerdings die Unmittelbarkeit des Menschen, seine Erkenntniß aus eigener Beobachtung und Forschung, die Schärfung seiner Sinne, die Induktion im Schlußvermögen anfangen zu ihrem Rechte zu gelangen. Das Verständniß französischer und englischer Werke, sowie nach Bedürfniß die Erlernung aller romanischen Sprachen, muß ihm eben so leicht werden, als seine Muttersprache. Ebenso muß er befähigt sein, die Natur zu verstehen, ihre Geheimnisse zu erschließen, sich ihrer Kräfte zu bemächtigen. Die Schule kann jedoch eine solche Erkenntniß nur anbahnen, den Schüler von ihrer Nothwendigkeit überzeugen, ihn mit Begeisterung für naturwissenschaftliche Bildung erfüllen, und ihm die Wege, die Mittel und Methoden anzeigen, dahin zu gelangen. Der naturwissenschaftliche Unterricht selbst auf der obersten Stufe der Realschule muß immer nur ein propädeutischer bleiben, ohne Anspruch auf Vollständigkeit und Erschöpfung, er muß die specielle Verarbeitung des weitschichtigen Stoffes der Universität und den Fachschulen überlassen, nur Principien und Methoden einüben, d. h. nur grundlegend sein."

(H. Dir. Brennecke proponirt hierauf den folgenden Lehrplan, dem er dann noch die nachstehenden Erläuterungen hinzufügt.)

„Lehrplan für die Realschulen Erster Ordnung."

	VI.	V.	VI.	IIIa.	IIIb.	IIa.	IIb.	I.
Religion	3	3	2	2	2	2	2	2
Deutsch	5	5	3	3	3	3	3	3
Latein	10	10	10	4	4	3	3	2
Französisch	—	—	—	6	6	4	4	4
Englisch	—	—	—	—	—	3	3	4
Geographie	—	2	2	2	2	2	2	—
Geschichte	—	—	2	2	2	2	2	2
Naturwissenschaft	—	—	2	2	3	4	4	6
Rechnen	4	3	3	2	2	—	—	—
Mathematik	—	—	2	4	4	5	5	5
Schreiben	4	3	2	1	—	—	—	—
Zeichnen	—	2	2	2	2	2	2	2
Summa	26	28	30	30	30	30	30	30

„Der sprachliche Unterricht ist auf der unteren Stufe vorwiegend. Dem lateinischen und deutschen Unterricht fällt in der Quinta und Sexta mehr als die Hälfte der gesammten Stundenzahl zu. In den 3 unteren Klassen wird vorzugsweise die lateinische Grammatik eingeübt, von Tertia aufwärts fallen indessen die eigentlichen grammatischen Stunden, auch die Exercitia und Extemporalia fort und wird nur Lectüre betrieben; als schriftliche Arbeiten sind nur Uebersetzungen aus der lateinischen in die Muttersprache zulässig, eine solche Uebersetzung mag auch als Abiturienten-Klausur-Arbeit, wie bei den französischen Realschulen für die Prüfung der bacheliers ès-sciences geschieht, verlangt werden. Der Unterricht in der

Digitized by Google

französischen Sprache wird mit großer Energie von Tertia an aufwärts betrieben und sicherlich auf der Grundlage einer festen grammatischen Bildung, gewonnen an der lateinischen Sprache, zu besseren Endergebnissen als gegenwärtig führen, wo den Schülern schon in Quinta die Erlernung der französischen Sprache verleidet wird. Nachdem die Schüler in den beiden Tertia-Klassen in der französischen Sprache einigermaßen fest geworden sind, kann in der Secunda der englische Unterricht beginnen. In der Secunda muß die Grammatik und Orthographie der englischen Sprache absolvirt werden, um in Prima ausschließlich den Schülern Gedanken aus dem Reichthum der englischen Literatur zuzuführen."

„Bei der schriftlichen Abiturienten-Prüfung wird von dem Examinandus entweder eine französische oder eine englische Arbeit gefordert, aber jeder Examinandus wird in beiden Sprachen mündlich geprüft."

„Der Unterricht in den Naturwissenschaften beschränkt sich in Quarta im Sommer auf Botanik, im Winter auf Zoologie, ebenso in der unteren Tertia und in der oberen Tertia; in der letzteren Klasse kommt noch eine wöchentliche Stunde hinzu, welche für einen propädeutischen Unterricht in der Physik bestimmt ist. Der Unterricht in der Botanik und Zoologie ist auf die Quarta- und Tertia-Klasse beschränkt und hört in der oberen Tertia auf. In der Secunda-Klasse sind von den 4 wöchentlichen Lehrstunden 2 der Mineralogie und Chemie (verbunden) gewidmet, 2 der Physik, während in Prima der Physik (wohin auch die mathematische Geographie und sphärische Astronomie gehören), vier wöchentliche Lehrstunden zufallen. Die Anforderungen des gegenwärtigen Reglements für die Abiturienten-Prüfung sind in der Physik zu ermäßigen, worüber alle Schuldirectoren einig sind, was selbst das Fraustadter Gutachten ausspricht."

„Außerdem wird eine innere Vereinfachung des Lehrplans dadurch herbeigeführt, daß der Unterricht in derselben Klasse unter eine möglichst geringe Anzahl von Lehrern vertheilt ist, möglichst viel Unterrichtsgegenstände also einem und demselben Lehrer zugetheilt sind, natürlich nach dem inneren Zusammenhang der Unterrichtsobjecte."

„Die Hauptvereinfachung jedes Unterrichtsgegenstandes beruht jedoch in dem Lehrgeschick des tüchtigen Lehrers, der vollständig Herr seines Objectes ist und aus der inneren Anschauung desselben lehrt, ohne von einem Buche oder Texte abhängig zu sein."

„Vereinfachung ist in jeder Beziehung ein pädagogisch-didaktisch-methodisches Zauberwort und ein Universalheilmittel für die jetzigen Nichterfolge."

Zu dem Urtheile, welches in den angeführten Worten über die Realschule 1. O. und ihren Lehrplan ausgesprochen wird (und dessen Gerechtigkeit ich nicht zu untersuchen habe) möchte ich mir nur die eine Bemerkung erlauben, daß wir uns durch dasselbe gerade nicht versucht finden können, mit unserer Schule das Experiment einer Accommodirung an jenen Lehrplan vorzunehmen.

Dem empfohlenen neuen Lehrplan aber, und dem, was zu seiner Empfehlung vorgebracht wird, halte ich mich verpflichtet, im Interesse der Anstalt mit einigen Worten entgegen zu treten. Ich glaube be-

Digitized by Google

haupten zu dürfen, daß die Gedanken, welche diesem Lehrplan zu Grunde liegen, denjenign Gedanken, welche in unserer Stadt zu einer Abtrennung der Realschule von dem Gymnasium geführt haben, schnurstracks entgegenlaufen.

Wenn es in dem Gutachten heißt, „die R. S. ist nur eine Bildungs- und Uebungs-, keine Fachschule; sie muß ihre Schüler befähigen, das erlernen zu können, was von ihnen irgendwie in ihrem zukünftigen Berufe verlangt wird"; so acceptiert auch unsere Schule diesen Grundsatz als eins der ihr didaktisches Thun und Wollen regierenden Gesetze, und sie hat bloß die eine Bedingung hinzuzufügen, daß man für das „Erlernen-können" nicht eine das gewöhnliche Maß überschreitende Standhaftigkeit und Energie des Willens voraussetze.

Wenn nun aber kurz vorher gesagt wird:

> „Die Aufgabe der Realschule wie des Gymnasiums ist, den Schüler anzuleiten, denken, geistig verarbeiten und schaffen zu lernen."

und ebenso unmittelbar nachher:

> „Zweck und Ziel des Unterrichts auf der R. S. ist die geistige Disciplin, die Befähigung zum Lernen, die Uebung des Denkvermögens und der Sprache, die Angewöhnung, methodisch und systematisch einen geistigen Stoff zu durchdringen und zu verarbeiten."

so darf man sich zunächst einigermaßen wundern, solch allgemeinen Sätzen zu dieser Zeit und in diesem Kreise abermals begegnen zu müssen.

Soll mit diesen Sätzen bloß gesagt werden, es müsse jede Schule Rücksicht auf ihre Schüler nehmen und ihr Unterrichtsgebiet so abstecken, daß diesen die Möglichkeit gegeben werde, dasselbe gründlich zu bearbeiten und auf demselben bis zur Fähigkeit des eigenen Schaffens vorzudringen, so kann unsere Schule natürlich wiederum nur freudig zustimmen.

Fast aber sieht es so aus, als ob durch jene Sätze das formale Princip in schroffster Einseitigkeit wieder zu Ehren gebracht werden sollte; d. h. dasjenige Princip, nach welchem es gar nicht darauf ankommt, was in der Schule gelernt wird, sondern nur darauf, daß das Lernen selber erlernt werde. In der That macht das Gutachten, wenn es sich zur Verfechtung seiner Ansichten dieses Princips auch keineswegs ausschließlich bedient, doch davon den allerhäufigsten Gebrauch; auch bei dem wichtigsten Punkte, der lateinischen Frage, stellt

es daſſelbe mit dem Satze an die Spitze, „daß man am Lateiniſchen am beſten lerne, wie man eine Sprache zu erlernen habe; — da ſcheint es mir denn nicht überflüſſig hier daran zu erinnern, daß in einem früheren (man hätte hoffen dürfen, ein für allemal ausgekämpften) Kampfe die Ohnmächtigkeit und Hinfälligkeit des formalen Princips aufs ſchlagendſte dargethan worden iſt. Vor mehr als 50 Jahren wurde daſſelbe von dem Gymnaſium herbeigeholt, als eine Schutzwehr gegen die mancherlei Angriffe, denen das letztere damals ausgeſetzt war. Das Gymnaſium, um das es geſchehen geweſen wäre, wenn es nicht anderen und beſſeren Schutz gefunden hätte, hat es bald genug wieder weg geworfen. Kaum ſteht zu erwarten, daß es den Realſchulen 1. O. zum Siege verhelfen werde, und es ſcheint ein bedenkliches Zeichen für die Sache dieſer Schulen zu ſein, daß ſie demſelben unter den Waffen, mit denen ſie ſtreiten, einen ſo hohen Werth zuzuſchreiben ſich veranlaßt ſehen.

Die Realſchulen 1. O. wollen ſich nicht an dem Ruhm genügen laſſen, für die Bauakademien und die polytechniſchen Schulen beſſer als die Gymnaſien vorzubereiten; ſie prätendiren auch, vom Staate und von der Wiſſenſchaft als den Gymnaſien gleich geachtete Vorſchulen der Univerſität anerkannt zu werden. Ihre große Angelegenheit iſt, ihren Schülern das Recht der akademiſchen Studien zu ſichern. Ueber dieſer ihrer erſten und Hauptſorge verlieren ſie die Geſchichte ihres Urſprungs ganz aus den Augen; ſie verlaſſen den feſten Grund ihres Beſtehens um ſich dem Gymnaſium gegenüber in eine, wie es mir erſcheint, unhaltbare Stellung zu begeben, und geängſtigt durch eine niemals zu beſeitigende Konkurrenz ſind ſie in Gefahr die zur Vermeidung von Widerſprüchen und zu einer freien, glücklichen Entwickelung erforderliche Unbefangenheit der Blickes vollſtändig einzubüßen.

Nicht der gelehrten Fakultäten wegen, auch der mediciniſchen wegen nicht, ſind die Realſchulen geſchaffen; nicht einmal den Forderungen der techniſchen hohen Schulen danken ſie ihr Entſtehen; ſie danken es vielmehr der lauten und gerechten Forderung des Bürgerthums, das die Alternative, ſeine Söhne entweder in die Volksſchule oder in die unteren und mittleren Klaſſen des Gymnaſiums zu ſchicken, nicht länger zu ertragen vermochte. Die Realſchule I. O., namentlich diejenige des H. Dir. Brennecke, iſt deſſen ganz und gar uneingedenk. Sie verhehlt es gegen Niemand, daß ihr Lehrplan „ganz ohne Sinn ſein würde", wenn er nicht den Bedürf-

Digitized by Google

nissen der Studirenden entspräche. Sie spricht es unumwunden aus, daß sie bei der Organisation ihres Unterrichts auf solche Schüler gar keine besondere Rücksicht nehmen kann, welche nur etwa bis zum 17. Jahre auf der Schule zu bleiben vermögen, und sie erkennt nur die eine Forderung als eine berechtigte an, daß von den Schülern, welche bis zum Alter der Gymnasialabiturienten in ihren Klassen ausharren, auch eine befriedigende Zahl wirklich bis zur Bestehung der Reifeprüfung gelange. Die Realschule I. O. sagt genau wie vordem das Gymnasium: Für alle diejenigen, denen die Volksschule nicht genügt, kann es nur einen Unterricht, nämlich den der lateinischen Elementarschule geben; ja, das gegenwärtige Gymnasium concentriert sich ihr noch nicht einmal genugsam auf das Lateinische, und wie sie die Geschichte in der 6. und 5. Klasse streicht, so besteht sie auch darauf, daß der franz. Unterricht nicht schon, wie es heutzutage auf den Gymnasien geschieht, in der fünften, sondern erst in der 3. Klasse beginne. — Wenn Ansichten wie diese jemals in unserer Stadt zur Geltung kommen könnten, so würde unserer Schule nichts anderes übrig bleiben, als ihre vier unteren Klassen zu schließen und sich auf einen dreijährigen realistischen Kursus für die ihr vom Gymnasium aus seiner Quarta oder einer noch tieferen Klasse zugeführten Schüler zu beschränken. Die Stadt hat etwas Aehnliches anfangs versucht; sie erinnert sich heute noch, mit welchem Erfolge.

Wenn das Gymnasium an der Forderung festhalten muß, daß seine Schüler es bis zum freien mündlichen und schriftlichen Gebrauch des Lateinischen bringen, so ist es für die Realschulen vielleicht noch nothwendiger, darauf zu sehen, daß ihre Schüler mindestens eine der modernen fremden Sprachen wirklich mit einiger Gewandtheit sprechen und schreiben lernen. Jener Forderung entspricht es vollkommen, daß das Gymnasium die eminente Fassungskraft des jugendlichen Gedächtnisses zur Einübung einer Menge Vokabeln, Formen und Einzelheiten benutzt, wie sie demjenigen absolut geläufig sein müssen (aber auch nur demjenigen so geläufig zu sein brauchen), der nicht bloß die fremden Autoren verstehen, sondern sich selber der fremden Sprache zum Ausdruck seiner Gedanken bedienen will. Die Realschule 1. O. läßt jene Forderung im Lateinischen fallen: „von Tertia aufwärts fallen die eigentlichen grammatischen Stunden, auch die Exercitia und Extemporalia fort und wird nur Lektüre betrieben; als schriftliche Arbeiten sind nur Uebersetzungen aus der lateinischen in die Muttersprache zulässig". Dagegen hält sie an jenen Uebungen fest und schreibt denselben,

Digitized by Google

um das dadurch bedingte Wegfallen der ähnlichen Uebungen im Französischen zu rechtfertigen, einen Werth und eine Wirkung zu, über welche die Gymnasien selber vermuthlich nicht umhin können werden, in einiges Erstaunen zu gerathen. Man wird nicht müde uns zu sagen, daß „die an der lateinischen Sprache gewonnene feste grammatische Bildung auch dem franz. Unterrichte zu gute kommen werde. Wir fragen, ob bei Quartanern schon von einer grammatischen Bildung gesprochen werden darf, oder wie weit die grammatische Bildung in denjenigen Klassen gediehen sein kann, in denen der syntaktische Unterricht nach einem vorliegenden Gymnasial-Musterlehrplan sich mit der Absolvirung des nachfolgenden Pensums zufrieden geben muß: Kl. 5. Die einfachsten syntakt. Regeln, auch die Konstruktion des Accus. cum. Inf. und der Ablativi absol. werden gelegentlich an Beispielen nachgewiesen und eingeübt. — Kl. 4. Syntax der Kasus und gelegentlich einzelne wichtige Regeln der weiteren Syntax, an Beispielen geübt. — Der grammatische Unterricht des Gymnasiums soll allerdings Muster und Leuchte für die Realschule sein. Aber die R. S. I. O. läßt den gramm. Unterricht gerade da aufhören, wo er auf dem Gymnasium eigentlich erst beginnt; die Syntax der Tempora und Modi kommt hier erst in der unteren Tertia zur Behandlung.

Auch unsere Schule glaubt, daß verschiedene Wege zur Universität führen; aber sie glaubt zugleich, daß, wenn diese Wege auch anfangs weit von einander ab liegen können, sie doch später zusammen laufen müssen, und daß sie desto enger an einander rücken müssen, je weniger Zeit sie noch übrig haben, das gemeinsame Ziel zu erreichen. Die neue Realschule 1. O. geht von dem entgegengesetzten Gedanken aus. Sie will zunächst, und drei Jahre lang, einen und den nämlichen Weg mit dem Gymnasium wandeln; dann aber sollen die beiden Anstalten sich trennen, und sie sollen derartig sich trennen, daß „die Realschule fortan darauf hinsteuert, sich der Elemente der modernen Bildung zu bemächtigen, und ihre Schüler zu befähigen, sich in der Gegenwart zurecht zu finden und ihren Anforderungen zu entsprechen, während das Gymnasium sich in das Alterthum versenkt und eine mehr ideale Richtung verfolgt, unbekümmert um die sich schnell vollziehende Umgestaltung der geselligen, kommunalen und staatlichen Verhältnisse der Neuzeit". — Man muß wohl stutzig werden und sich fragen, wenn dies der charakteristische Unterschied der beiden Schulen ist, ob es den Universitäten dann so sehr zu verargen war, daß sie die Realschulabiturienten von sich abzuwehren versuchten.

Digitized by Google

Verstehe ich die zuletzt angeführten Worte recht, so hat ihr Urheber von den Unterrichtsgegenständen der oberen Gymnasialklassen eine unendlich höhere Vorstellung als von dem, was in den höheren Klassen der Realschule getrieben wird, und er möchte, wenn es nur anginge, sich auch mit seinen Schülern aus dem ruhelosen Treiben der neueren Zeiten zu der stillen Majestät des Alterthums flüchten. Die Besorgniß liegt nahe, daß die unwiderstehliche Macht des inneren Zuges ihn dahin führen werde, wenn es ihm erst gelungen ist, die Realschulen ihrer unteren Klassen zu berauben, dann auch diese Schulen überhaupt als in sich haltungslose Institute zu beseitigen. Ein bildender Jugendunterricht, an was für Gegenständen er sich auch vollziehe, darf immer nur dem ewig Wahren, Guten und Schönen nachgehen. Wie mag eine Schule sich rühmen, einen erziehenden Unterricht zu ertheilen, wenn sie das schnell Wechselnde und also Werthlose zum Gegenstande des Unterrichtes macht; wie können die Schulen sich glücklich entwickeln, wenn für ihre Leiter die Ideenwelt des Amtes nicht auch zugleich die Heimath des Herzens ist. Das Gutachten sagt an einer Stelle: „Das Latein bildet die Brücke für das Verständniß unter den höher Gebildeten; die Erlernung des Lateins auf den Realschulen verhütet die Absonderung einer sich klassisch vorkommenden Kaste, erhält so die Unterschiede der Berufsarten und Stände flüssig, wie es der moderne konstitutionelle Staat verlangt.“ Wir fragen, wie kann die gemeinsame Fähigkeit, einen lateinischen Schriftsteller zu lesen, eine Trennung unter den Gebildeten verhüten, wenn dieselben doch mit allen ihren Vorstellungen in zwei verschiedenen Welten leben, wenn Diese von der Schule auf der Oberfläche umhergeführt werden, während Jene sich in die Tiefe versenken dürfen, wenn das Streben der Einen darauf gerichtet ist, den Forderungen der Gegenwart zu entsprechen, um welche wegen der Flüchtigkeit ihrer Erscheinungen die Andern es gar nicht der Mühe werth halten, sich zu bekümmern.

Ich fürchte, ich bin in meiner Entgegnung weiter gegangen, als sich für mich schickt. Ich hielt es für meine Pflicht, unsere Schule gegen Anschauungen und Wünsche zu schützen, mit denen sie nicht zu bestehen vermöchte. Die Erregung des Kampfes hat mich an mehr als einer Stelle über das Bedürfniß der Vertheidigung hinausgeführt.

Vielleicht wäre es am besten gewesen, wenn ich mich einfach darauf beschränkt hätte, mitzutheilen, daß die Sätze und Vorschläge des Herrn Dir. Brennecke auch sofort im Kreise der Lehrer und Di-

Digitized by Google

rectoren der Provinz Posen sehr beachtenswerthen Widerspruch gefunden haben.

Wie es scheint, befindet sich Herr Dir. Brennecke mit seinem eigenen Lehrerkollegium im Zwiespalt. Zwar hat, wie er berichtet, das letztere in zwei späteren Konferenzen sich einstimmig dahin ausgesprochen, daß der von ihm vorgelegte Lehrplan demjenigen von 1859 bei weitem vorzuziehen sei; aber in einer ersten Konferenz hat doch, wie ebenfalls berichtet wird, ein gutachtlicher Vorschlag des Herrn Prof. Motty, das Latein im Lehrplan der Realschulen ganz zu streichen, solchen Anklang im Lehrerkollegium gefunden, daß sich 10 Stimmen für Entfernung des Lateinischen und nur 6 für dessen Beibehaltung erklärt haben.

Herr Dir. Brennecke scheint sogar, trotz der Entschiedenheit seiner Sprache, sich mit sich selber im Zwiespalte zu befinden; denn, wenn er zum Schluß die überraschenden Worte spricht: „Die Hauptvereinfachung jedes Unterrichtsgegenstandes beruht jedoch in dem Lehrgeschick des tüchtigen Lehrers, der vollständig Herr seines Objekts ist und aus der inneren Anschauung desselben lehrt, ohne von einem Buche oder Texte abhängig zu sein. Vereinfachung ist in jeder Beziehung ein pädagogisch-didaktisch-methodisches Zauberwort und ein Universalheilmittel für die jetzigen Nichterfolge"; so klingt das beinahe wie der Ausdruck der Hoffnungslosigkeit, so muß das Vertrauen zu seinem eigenen Heilmittel nicht das allerfesteste sein, so scheint er zuzugeben, daß die unbefriedigenden Resultate des bisherigen Realschul-Unterrichts doch am Ende von etwas ganz Anderem herrühren könnten, als davon, daß das Französische im Lehrplan zu früh neben dem Lateinischen auftritt.

Nur durch die Annahme eines solchen inneren Zwiespaltes wüßte ich mir auch die Bemerkung des Herrn Dir. Brennecke zu erklären, „das Correferat des Herrn Dir. Rodowicz befinde sich mit seinen ausgesprochenen Ansichten in vollster Uebereinstimmung". Der Letztgenannte erklärt ausdrücklich, daß er die Ausweisung der Geographie und der Geschichte aus den beiden untersten Realschulklassen für „eine Art Rückschritt", ihr Fehlen für einen „beschämenden Mangel" halten würde; und daß er gerade den Grundgedanken in den Vorschlägen des Herrn Dir. Brennecke nicht theilt, das scheint mir durch den von ihm gemachten Gegenvorschlag erwiesen, dessen ich schon Eingangs erwähnt habe. Ich bitte übrigens die geehrten Leser, selber entscheiden

Digitized by Google

zu wollen. Die Stelle in dem Gutachten oder Referate des Herrn Dir. Rodowicz, auf die es hier ankommt, lautet folgendermaßen:

„Obgleich alle Gutachten vorzugsweise auf die Stellung des Latein eingegangen sind und sich überwiegend für eine Verstärkung dieses Unterrichts aussprechen, so ist doch von keiner Seite gewagt worden, eine Hebung davon zu erwarten, daß die unteren Klassen noch ohne Latein blieben und selbstredend dafür andere Objecte, insbesondere das Französische, nachdrücklicher betrieben, um dasjenige Alter der Knaben in einer Mittelklasse zu gewinnen, in welchem sie für die Verarbeitung der weit schwierigeren lateinischen Grammatik befähigter erscheinen. Denn so viel dürfte zunächst wohl feststehen, daß bei richtiger pädagogischer Behandlung, wie sie dem Latein fast ausnahmslos zu Theil wird, die erstrebte formale Vorbildung auch ganz wohl, und zwar leichter, durch die französische Grammatik vermittelt werden könne. Wenn man dann das Lateinische erst in der Untertertia mit 8 Stunden anfinge und es in den beiden oberen Klassen mit je 6 Stunden fortsetzte, was wirklich durchführbar wäre, so ließen sich wenigstens die drei Vortheile nicht bestreiten, daß

1) die Abiturienten bessere Leistungen erzielten, dadurch also

2) das allenthalben hervortretende Streben nach Zulassung derselben zur Universität noch mehr Berechtigung hätte als gegenwärtig, und

3) die erhebliche Zahl derer, welche nach dem Besuche der Quarta schon in das bürgerliche Leben übergehen, besser dabei berathen wäre.

Freilich muß der eine Nachtheil zugestanden werden, daß ein Uebergang der Schüler aus der Realschule in das Gymnasium und umgekehrt dann nicht mehr möglich ist."

Ich meine, es wird hier zur Beendigung eines Streites, der nicht enden will, ein Versuch empfohlen, durch den ein seit Jahren von unserer Schule gehegter heißer Wunsch endlich in Erfüllung gehen würde. Findet der Vorschlag des Herrn Dir. Rodowicz Beifall und entschließen sich einige Realschulen 1. O. zu einer Reorganisation in dem von ihm angedeuteten Sinne, so wissen wir künftig, wohin wir diejenigen Schüler zu weisen haben, in denen auf unserer Schule der Wunsch rege wird und der Entschluß zur Reife gelangt, ihr Leben der Wissenschaft zu weihen, oder doch wenigstens sich einem im engeren Sinne auf wissenschaftlicher Grundlage ruhenden Berufe zu widmen.

Digitized by Goog

IV. Pädagogiſche Zeitung.

A. Chronik der Schulen.

Verſammlung von Lehrern der Reallehranſtalten Rheinlands und Weſtfalens zu Elberfeld am 12. April 1871.

Nachdem bereits einige Vorverſammlungen von Directoren und Lehrern rheiniſcher und weſtfäliſcher Realanſtalten zu Witten und Ruhrort ſtattgefunden hatten, verſammelten ſich am 12. April d. J. in der Aula der Realſchule zu Elberfeld, wohin ein aus den Directoren Dr. Schacht aus Elberfeld und Dr. Stahlberg aus Hagen, ſowie aus dem Rektor Zerlang aus Witten beſtehender Ausſchuß eine Verſammlung ausgeſchrieben hatte, circa 90 Lehrer von Reallehranſtalten Rheinlands und Weſtfalens. Auch der Geheime Regierungs- und Provinzial-Schulrath Dr. Landfermann aus Coblenz war in dieſer erſten Verſammlung von Reallehrern anweſend.

Für die von Morgens 10 Uhr bis Nachmittags 3 Uhr beabſichtigten Verhandlungen war mit Rückſicht auf die aus beiden Provinzen eingegangenen Vorſchläge und Wünſche folgende Tagesordnung feſtgeſetzt:

1. Kurze Begrüßung der Verſammlung und Wahl des Präſidiums.
2. Bericht über die Verſammlungen zu Witten und Ruhrort von dem Director Dr. Schellen aus Cöln.
3. Die vor Kurzem den Realſchul-Abiturienten gewährte Berechtigung iſt nicht ausreichend; ſie ſollten nicht nur zu Univerſitäts-Studien in der philoſophiſchen, ſondern auch in der mediciniſchen Facultät zugelaſſen werden, begründet von dem Rector Dr. Cramer aus Mülheim a. Rhein.
4. Das Lateiniſche iſt unentbehrlich für Realſchulen, welchen ihren Abiturienten Univerſitätsſtudien mit Erfolg ermöglichen wollen, begründet von dem Director Dr. Schacht aus Elberfeld.
5. Ueber formale Bildung, mit beſonderer Beziehung auf die Realſchule, Vortrag von dem Oberlehrer Dr. Schmeding aus Duisburg.
6. Wie Gymnaſium nnd Progymnaſium, ſo gehören Realſchule und höhere Bürgerſchule zu derſelben Aufſichtsbehörde, begründet von dem Director Dr. Schacht aus Elberfeld.
7. Ueber Concentration des Unterrichts in der Realſchule, Vortrag von dem Director Dr. Oſtendorf aus Lippſtadt.
8. Vorſchläge über eine beſſere Vorbildung der Lehrer der neueren Sprachen für Realſchulen, Vortrag von dem Director Dr. A. Kortegarn aus Bonn.
9. Vorſchläge über eine Petition, von dem Director Schauenburg aus Crefeld.
10. Beſtimmung über die nächſte Verſammlung.

Dieſer Tagesordnung gemäß begrüßte der Herr Director Dr. Schacht im Namen des Ausſchuſſes die Verſammlung, worauf von derſelben beſchloſſen wurde, für dieſe Verſammlung nur einen Präſidenten als Leiter der Verhandlungen zu wählen. Mit Einhelligkeit fiel dieſe Wahl auf Herrn Director Dr. Oſtendorf aus Lippſtadt, der mit ſeltener Präciſion und Meiſterſchaft ſeinem

Digitized by Google

Posten von Anfang bis zu Ende vorstand, Herrn Director Dr. Schellen aus Cöln zu seiner Unterstützung cooptierte und die Herren Dr. Dercke aus Elberfeld und Dr. Offenbeck aus Cöln zu Schriftführern ernannte. Herr Dir. Dr. Schellen erstattete nun zunächst Bericht über die Gründe, welche diese Versammlung veranlaßt hätten und die vorbereitenden Schritte zu derselben, namentlich über die engeren Vorversammlungen zu Witten und Ruhrort, sowie über den theilweise schon verwirklichten Plan, die Interessen der Realschule in einer Reihe von Zeitungsartikeln und Broschüren zu vertreten.

Der Vorsitzende machte dann Vorschläge bezüglich der Geschäftsordnung, und man beschloß, daß jährlich am Mittwoch nach Ostern eine Versammlung berufen und zu derselben die Lehrer aller Reallehranstalten der westlichen Provinzen (Hannover, Westfalen, Rheinprovinz, Hessen-Nassau) eingeladen werden sollten. Mit weiser Beschränkung ließ darauf der Vorsitzende von den angekündigten Vorträgen zunächst die fallen, welche auf die unter g. angegebene Petition hinzielten. Demgemäß ergriff zunächst Herr Rektor Dr. Cramer aus Mülheim am Rhein das Wort. Derselbe wich zwar sehr von dem Thema ab, das er sich selbst gesetzt hatte, nämlich auch die Billigkeit der Zulassung der Real-Abiturienten zu den Universitätsstudien der medicinischen Facultät nachzuweisen, wies aber in einem höchst interessanten Vortrage darauf hin, daß die Realschulen als Vertreterinnen der realen Richtungen gleiche Berechtigungen wie die Gymnasien als die Vertreter der humanen Richtung zu beanspruchen hätten, daß man den Realschulen erster Ordnung einen freien Wettlauf mit den Gymnasien gestatten solle, daß die Gymnasien die Concurrenz mit ihnen nicht zu scheuen hätten, daß sie bereit seien, wohl mit einander zu ringen und zu wettkämpfen, aber nicht in Feindschaft zu leben. Zugleich geißelte der Redner in scharfer Weise die Schwächen und voreiligen Urtheile, welche der Director Jäger zu Köln in einer Broschüre über die Berechtigung der Realschulen gezeigt hat und welche selbst akademische Facultäts-Gutachten an sich trügen, von denen er nicht wisse, ob er die Naivetät der Unwissenheit oder die Aufgeblasenheit der gelehrten Professoren mehr bewundern solle. Sodann suchte der Director Dr. Schacht aus Elberfeld die Nothwendigkeit des Lateinischen für solche Realschulen, die ihren Abiturienten Universitätsstudien ermöglichen wollen, aus sprachlich-grammatischen, historischen und praktischen Gründen zu begründen. In höchst passender Weise ließ der Präsident der Versammlung nun einen Vortrag des Herrn Directors Dr. Kortegarn aus Bonn über eine bessere Vorbildung der Lehrer der neueren Sprachen für Realschulen sich anschließen. Derselbe wies in klarer und überzeugender Weise nach, daß die neueren Sprachen gleichen Bildungswerth wie die alten hätten, daß die Anhänger des Gymnasii das Erlernen der neueren Sprachen nur insofern für wichtig hielten, daß man dadurch sich unterhalten oder einen Geschäftsbrief ohne grobe Fehler schreiben lerne, daß aber die modernen Sprachen betrieben werden müßten, um auch in die geistige, sittliche und religiöse Entwickelung wichtiger Culturvölker tiefer einzudringen. Freilich sei es dazu nöthig, daß der Staat für eine bessere Vorbereitung der Lehrer für neuere Sprachen auf Universitäten und in Seminarien sorge und daß, wenn der Herr Unterrichtsminister nach wie vor kein Geld zu solchen Zwecken habe, die Gemeinden sich dieser Sache annehmen müßten, denn gerade der gebildete Bürgerstand in den westlichen Provinzen verdanke seine Blüthe überseeischen Verbin-

Digitized by Google

dungen, für die aber eben das Erlernen der modernen Sprachen von außerordentlicher Wichtigkeit sei.

Die übrigen angekündigten Vorträge fielen, weil die Zeit bereits weit vorgerückt war, aus, und es entspann sich eine längere Debatte über die beabsichtigte Petition. Der Vorsitzende legte zuvörderst die Frage vor, ob eine Petition beschlossen werden sollte. Als diese Frage fast allgemein bejaht worden war, nachdem es besonders die Directoren Schacht und Schellen empfohlen hatten, berieth man weiter darüber, an wen dieselbe zu richten sei? Man trat der Ansicht des Director Dr. Schacht bei, daß es für die Versammlung keine andere Adresse gebe als die des vorgesetzten Herrn Ministers, daß aber allerdings Curatorien und Stadtverordneten-Versammlungen auch andere Wege zur Unterstützung der Petition einschlagen könnten. Es galt nun ferner, den Inhalt derselben festzusetzen. Zwei Parteien traten hervor, eine gemäßigtere, welche theils Zulassung der Realabiturienten zu allen Studienfächern, aber zum Theil mit Ergänzungsprüfungen, anstrebte, theils nur für eine theilweise Zulassung zu den Universitäts-Studien war, und eine, weiter gehende, welche, vom Prinzip der Lernfreiheit ausgehend, die Zulassung der Realschul-Abiturienten zu allen Facultäten forderte und Ergänzungsprüfungen verwarf. Dieser letztere war in der Majorität, und so wurden die Vorschläge zur Petition vom Herrn Director Dr. Schauenburg aus Crefeld angenommen:

1. Die Realschulen I. O. gewähren eine gleichhohe, jedoch anders geartete allgemeine Bildung wie die Gymnasien.
2. Die Realschulen I. O. gewähren eine Fachvorbildung, welche zwar auf anderen Gebieten liegt, aber der auf Gymnasien erworbenen ebenbürtig ist.
3. Keine von beiden Anstalten gewährt eine vollkommene und abschließende allgemeine Bildung, noch auch eine für alle Studien ausreichende fachliche Vorbildung.
4. In ihren Leistungen qualitativ gleichstehend, müssen diese Schulen auch in ihren Rechten gleichstehen.

Die Versammlung wählte nun noch Düsseldorf zum nächsten Versammlungsort und zur Vorbereitung derselben in den Ausschuß die Herren Director Dr. Ostendorf, Dir. Dr. Schellen, Dir. Dr. Schauenburg, die Oberlehrer Kottenhahn aus Ruhrort und Dr. Höffling aus Mülheim am Rhein. Nachdem der Vorsitzende noch einige aus der Ferne eingegangene Grüße überbracht hatte, schloß er, für die rege Theilnahme der Mitglieder dankend, diese erste Versammlung von Lehrern der Realanstalten Rheinlands und Westfalens.

Es herrschte darin eine erquickende Frische und Freimüthigkeit und ein Correspondent der Elb. Ztg. schließt seinen Bericht über diese Versammlung mit den Worten: „Jedenfalls ist es interessant, daß nach den Heldenthaten unseres Volkes im Felde die deutschen Schulen die geistigen Arbeiten wieder mit solcher Frische und Lebendigkeit aufnehmen und dadurch den festen Willen kundgeben, daß sie nicht blos die physische, sondern vielmehr auch die geistige und sittliche Ueberlegenheit des deutschen Volkes sicher stellen wollen.“ Hoffen wir, daß die Realschule in kräftigem Emporblühen bleibt und eine immer schönere Zukunft vor sich hat!

Auf die Berathung folgte Nachmittags 4 Uhr ein Festmahl im Hotel

Weidenhof. Hier brachte der Herr Geheimrath Dr. Landfermann den ersten Toast auf Kaiser und Reich, Herr Director Dr. Ostendorf den zweiten auf Herrn Landfermann als den Förderer des höheren Schulwesens, Herr Oberlehrer Dr. Naumann aus Barmen den dritten auf Herrn Dir. Dr. Ostendorf und seine ausgezeichnete würdige Führung des Präsidiums, Herr Dir. Dr. Schauenburg den vierten auf das Comité, und noch andere Toaste folgten.

Barmen. Dr. J. Naumann.

B. Programmenschau.

Die neuesten Programme. Ostern, 1871.

Neustadt-Eberswalde, höh. Bürgerschule. Rector Fischer. Die deutsche Realschule vom Standpunkt der nationalen Staatsidee betrachtet. Von Dr. Berthold Kaßner.

Remscheid, Städt. Gewerbeschule (Realschule II. Ordn.). Dir. Krumme. Mittheilung über die Gründung und die Einrichtung der städtischen Gewerbeschule zu Remscheid. Von Dir. Dr. Wilhelm Krumme.

Frankfurt a. M., höhere Bürgerschule. Dir. Paldamus. Zur Lage des Frankfurter Schulwesens. Von Dir. Dr. F. C. Paldamus.

Frankfurt a. O., Realschule 1. Ordn. Dir. Laubert. Einleitung zur Chemie nach der elektrochemischen und der Typentheorie. Von Oberl. Fried. Wilh. Riedel.

Lübben, Realschule. Dir. Wagner. Worin besteht die Uebersetzungskunst? Von Dr. Joh. Ehlers.

Frankfurt a. M., Realsch. der israel. Gemeinde. Dir. Bärwald. Zur Erinnerung an Lazarus Geiger. Von Dir. Dr. Hermann Bärwald.

Berlin, Luisenst. Gewerbeschule. Dir. Kern. Analyse der französischen Verbalformen für den Zweck des Unterrichts. Von Oberl. Dr. Lücking.

Eschwege, Realsch. 2. Ordn. ohne Latein und Progymn. Dir. Bartholdy. Ueber eine Art von Schwingungscurven doppelter Krümmung. Von Dr. Reinhard Schreiber.

Grünberg, Realsch. 1. Ordn. Dir. Fritsche. Commentar zu Molières Femmes savantes, Act. 1 bis 3. Von Dir. Hermann Fritsche.

Berlin, Friedr. Werd. Gewerbeschule. Dir. Gallenkamp. Africanische Inseln. Von Prof. Dr. G. A. von Klöden.

Pillau, höh. Bürgerschule. Rector Zander. Ueber die Anziehung nach zwei festen Centren. Von Conrector Krakow.

Stettin, Fr.-Wilh. Schule. Dir. Kleinsorge. Bewegung eines Punktes, welcher von einem festen Punkt mit constanter Kraft angezogen wird. Von Dr. Gellenthin.

Aschersleben, Realschule I. Ordn. Dir. Hüser. Beiträge zur lateinischen Formenlehre aus den Fragmenten der Tragiker. Von Dr. C. Venediger.

Meseritz, Gymn. Dir. Polte. Prosopographiae Aristophaneae part. III. Von Oberl. Dr. Joh. Richter. (Ric. Jonas, De verbis frequentativis et intensivis apud comoediae latinae scriptores. I. Posen, Decker.

Digitized by Google

Stettin, Stadtgymn. Dirig. Sievert. Die deutschen Aufsätze in den beiden Tertien unserer Schule. Von Dr. Anton Jonas.

Dramburg, Gymn. Dir. Queck. De ellipsi Tacitina scr. Robert Schmidt.

Leipzig, Realschule I. Ordn. Dir. Wagner. Das Zahlenrechnen in der Realschule. Von Dr. Adolf M. Paufler.

Döbeln, Realschule. Dir. Stößner. Ueber die Methode des Lateinunterrichts an Realschulen I. Ordn. Von Dr. Theodor Vogel.

Leipzig, Barthsche Erziehungsschule. Dir. Barth. Zur Individualität der Gymnasien und Realschulen. Von Dr. Ernst Barth.

Saalfeld, Realschule und Progymn. Dir. Richter. Ueber Porphyroide. Von Dir. Dr. R. Richter.

Eisenach, Realgymnasium. Dir. Köpp. Die Diöces Eisenach in der Reformationszeit. Von Dr. G. L. Schmidt.

Heidelberg, höh. Bürgerschule. Dir. G. Weber. Ansprache an die Schüler beim Friedensfest, 4. März 1871, Heidelberg, Groos. 14 S. Zum Besten der deutschen Invalidenstiftung.

Grabow in Mecklenburg, Realschule. Dir. Schubarth. Die Lehre von der Blattstellung der Pflanzen. Von W. Bader.

Güstrow, Realschule. Dir. Seeger. Mittheilung eines Gutachtens, betreffend die Realschulfrage. Von Dir. H. Seeger.

Mainz, Realschule. Dir. Schödler. Die Erziehung zur Arbeit. Von Dir. Dr. F. Schödler.

Vegesack, Realschule. Dir. Ebeling. 1 Die Beamten im Staate der Merowinger. 2. Was hat dem deutschen Volke den Sieg über Frankreich verschafft? Schulrede am Geburtstage des Kaisers. Von Dir. Dr. Ebeling.

E. Miscellen.

Abhandlungen in Zeitschriften.

H. v. Treitschke und W. Wehrenpfennig, Preußische Jahrbücher.

1870. XXVI., 5. Gustav Schmoller: Der preußische Beamtenstand unter Friedrich Wilhelm I. R. Haym: Die Dilthey'sche Biographie Schleiermachers.

No. 6. E. Zeller: Das Recht der Nationalität und die freie Selbstbestimmung der Völker. H. Baumgarten: Zur Beurtheilung der französischen Revolution.

1871. XXVII., 1. Hermann Grimm: Voltaire und Frankreich. R. Usinger: Der politische Zustand Frankreichs. Wilh. Maurenbrecher: Die deutsche Frage 1813—15. Max Jähns: Umrisse einer Geschichte des französischen Heerwesens. — — b —: Aphoristische Andeutungen über den Werth und die Bedeutung der Festungen.

1871. XXVII., No. 2. F. Frensdorff: Straßburgische Geschichtschreibung. W. von Bippen: Charles von Villers und seine deutschen Bestrebungen.

Digitized by Google

Max Jähns: Umrisse einer Geschichte des französischen Heerwesens. — Briefe deutscher Gelehrten an Napoleon III.

No. 3. A. Held: Bemerkungen über die freiwillige Krankenpflege im Kriege 1870. Antike Grabmäler. Aphoristische Andeutungen über den Werth und die Bedeutung der Festungen. II. H. von Treitschke: Parteien und Fractionen. I. Wilhelm Lang: Deutsche und italienische Einheit. L. N.: Moral-Statistik.

No. 4. Theodor Wenzelburger: Der Marquis von Pombal und die Jesuiten. H. G.: Domenico Fiorentino. Hermann Grimm: Gervinus.

Gelzer, Monatsblätter für innere Zeitgeschichte.

1870, No. 9. H. G.: Deutsche Hoffnungen und Warnungen. Karl Bayer: Armin, Deutschlands Befreier. — Die Siegessäule des Moabitischen Königs Mesa aus dem 9. Jahrh. vor Christo. Lothholz: Das Verhältniß Fr. Aug. Wolf's und W. von Humboldts zu Göthe und Schiller.

No. 10. H. Gelzer: Die Aufgaben des Hauses Hohenzollern u. Preußens nach dem Frieden von 1866. C. S. in P.: Die Gegensätze des Judenthums und Christenthums auf Grund des Geiger'schen Angriffs aufs Neue untersucht. K.: Die patriotische Lyrik von 1870.

No. 11. Karl Bayer: Armin, Deutschlands Befreier, Schluß. Hermann Bleek: Skizzen aus dem kirchlichen und socialen Leben in den La Plata-Staaten.

Kloß, neue Jahrbücher für die Turnkunst.

1871. Bd. XVII., No. 1. M. Kloß: Zur Einleitung des 17. Jahrgangs. Kluge u. Kawerau: Mittheilungen über das Turnen in der K. Central-Turnanstalt zu Berlin, aus den Jahren 1851—1860. C. Waßmannsdorff: Die Gymnastik Rousseaus in ihrem Verhältniß zu den deutschen Leibesübungen. — Bücheranzeigen (Angerstein, Dinter). — Nachrichten und Vermischtes (Berlin, Breslau, Hannover, München).

Eggers, der Schriftwart.

1870, No. 9. Lehmann: Ueber die Entstehung der römischen Zahlzeichen. Krieg und Zeibig: Panstenographikon. — Zeitung. — Statistisches.

No. 10. L. Geiger: Ueber die deutsche Grammatik als Lehrgegenstand an deutschen Schulen. Krieg und Zeibig: Panstenographikon. Zeitung.

No. 11. Geiger: Ueber deutsche Grammatik ꝛc. Forts. — die Münchener Preisaufgabe. Zeitung. Statistisches.

1871, No. 1. Die Einheit des Gabelsberger'schen Stenographiesystems. Karl Eggers: Der Verfall der Schule der Stolze'schen Stenographie.

No. 2. Eggers, Jahresbericht erstattet im Gabelsb. Stenographenverein zu Berlin, 1870. Eggers, der Verfall der Schule der Stolze'schen Stenographie. Hebel, Schatzkästlein. Igel, Humoristische Anthologie. Zeitung.

No. 3. Dr. Karl Eggers: Hat die Schrift, zur Trägerin der allgemeinen Kultur berufen, als Stenographie eine Grenze dieses Berufs? — Tiroler Stenographenkalender für 1871. — Zeitung. Briefwechsel.

Druck von Herrcke & Lebeling in Stettin.

Digitized by Google

Bd. XIII. **Pädagogisches Archiv 1871.** No. 5.

I. Abhandlungen.

Vorschläge über eine bessere Vorbildung der Lehrer der neueren Sprachen für Realschulen.

(Vortrag, gehalten vor der am 12. April zu Elberfeld Statt gehabten ersten Versammlung von Lehrern der Reallehranstalten Rheinlands und Westfalens.)

Von Dr. Arthur Kortegarn aus Bonn.

Bei der Untersuchung, welche Berechtigungen den Realschulen 1. Ordnung und verwandten Anstalten zuzuerkennen und welche ihnen zu versagen seien, nimmt die Möglichkeit oder Unmöglichkeit, durch die neueren Sprachen den Schülern eine mit der durch die alten Sprachen zu erlangenden gleichwerthige geistige Durchbildung zu geben, eine hervorragende Bedeutung ein. Die Controverse zwischen Gymnasial- und Realschulbildung wurzelt recht eigentlich in der Schätzung des Werthes der neueren Sprachen für die Jugendbildung. Ich will Sie nicht mit der Recapitulation desjenigen, was namentlich in den letzten Jahren von berufenen und unberufenen Leuten pro und contra geschrieben und gesprochen worden ist, ermüden. Fast mit Einmüthigkeit behaupten die Anhänger der Gymnasien, daß die Bildung, welche die Realschulen, selbst 1. Ordnung, geben, auf practische, materielle Zwecke gerichtet sei; daß diese Anstalten recht zweckmäßig seien für die Klasse, welche nur erwerben wolle; daß aber alle diejenigen, welche auf höhere Bildung Anspruch machen und namentlich sich zur Betreibung von Universitätsstudien befähigen wollen, durch das Studium der alten Sprachen gehen müßten, indem die neueren Sprachen in Bezug auf Bildungsvermögen nicht die Stelle der alten einnehmen könnten.

Man scheint mir dabei, vielleicht vielfach aus wirklicher Unkenntniß, von einer falschen Auffassung der Aufgabe und einer vollständigen Unterschätzung des Bildungswerthes der neueren Sprachen auszugehen, indem man der irrthümlichen Ansicht ist, diese Sprachen seien nur für denjenigen erlernenswerth, welcher in sociale oder commercielle Beziehungen zu den Nachbarvölkern zu treten wünsche, und diesem genüge die leicht zu erwerbende Fähigkeit, den Ausländer zu verstehn, sich ihm gegenüber allenfalls verständlich zu machen und einen Handelsbrief ohne sehr grobe Fehler zu schreiben. Einem am Griechischen

Digitized by Google

und Lateiniſchen großgezogenen Manne, ſo hört man täglich, ſei es ein Leichtes, von der Literatur des Auslandes ſo viel Kenntniß nehmen zu können, als für ſein Fach erforderlich ſei. Ich zweifle nicht daran, daß ein bedeutender Hiſtoriker oder ein eminenter Phyſiker eine in ſein Specialfach einſchlagende franzöſiſche Abhandlung auch ohne gründliche Kenntniß der neueren Sprachen dem allgemeinen Inhalte nach allenfalls wird verſtehn können; das iſt eben eine auf dem Gebiete des Geiſtigen glücklich ſituirte Minderheit, von der man ebenſo wenig behaupten dürfte, daß ſie ſich von dem im Franzöſiſchen liegenden Bildungsſtoff hat durchdringen laſſen, wie daß von ihrer Begabung Schlüſſe gezogen werden könnten auf die geiſtige Tüchtigkeit der Mehrzahl der Gebildeten. Auch kommt der Fall nicht ſelten vor, daß junge Gelehrte und junge Männer im Staatsdienſte, die bis zu ihrem zwanzigſten Lebensjahre oder noch länger durch das Studium der alten Sprachen ihre Geiſteskraft gebildet und dadurch nicht blos die Methode des Studirens und geiſtigen Arbeitens, ſondern auch das ganze grammatiſche Rüſtzeug zum Erlernen einer neuen fremden Sprache erworben haben, in ihren Mußeſtunden noch eine elementare Kenntniß der franzöſiſchen und engliſchen Sprache ſich aneignen und vornehmlich ſo zu dem Trugſchluſſe gelangen, die Erlernung der neueren Sprachen ſei, namentlich für ſolche, welche durch die alten Sprachen gebildet ſind, leicht und ſchnell nachzuholen. Zunächſt iſt dagegen zu erinnern, daß in dieſem Falle es ſich nicht um eine wirkliche Forſchung, um die organiſche Ausbildung in einer neuen Art von Mutterſprache, nicht um ein natürliches Wachsthum des Geiſtes in der fremden Sprache, nicht um das Eindringen in das Geiſtesleben und die Cultur des fremden Volkes handelt, ſondern dieſe ganze Arbeit ſich gar oft auf bloße Stümperei beſchränkt, die der Kundige empfindet, wie einem Jeden unerträglich ſchlechtes oder falſches Singen oder eine abſchreckende Uebung auf einem Saiten-Inſtrument Mißvergnügen und Verſtimmung bereitet. Was für eine Rolle würden dieſe Männer dann ſpielen, wenn ſie in Paris oder London in internationalen Verhandlungen, zu denen Eiſenbahn- oder Handelsgeſellſchaften ihre Vertreter abſenden, oder in ähnlichen Verhältniſſen die ſchwierigſten Intereſſen ihrer Committenten oder ihres Landes in halbſtündiger freier extemporirter Rede oder in ſelbſtverfaßten ſchriftlichen Gutachten zu behandeln und zur Anerkennung zu bringen hätten. Man frage doch einmal Diplomaten, was die Beherrſchung einer neueren fremden Sprache bedeutet. Umgekehrt iſt nicht nur anzunehmen, ſondern es liegen

Fälle vor, daß ein durch Realschul-Unterricht gebildeter junger Mann in unglaublich kurzer Zeit soviel Latein und Griechisch lernt, daß er die Examina mit Auszeichnung besteht, welche den durch Gymnasial-Unterricht Gebildeten auferlegt sind*). Die logische Gesetzmäßigkeit des Periodenbaues, der, was die französische Sprache betrifft, nur einem feinen Geiste zugänglich und erreichbar ist, der Reichthum der syntactischen Formen dieser Sprache, der reiche und schwere Gedankeninhalt der Schriftsteller eines großen Culturvolkes unserer Zeit, hat nicht nur durch eine gewaltige Geistesgymnastik den Schüler mit dem Vermögen und der Methode, mit Energie, Ausdauer und Elasticität zu arbeiten, ausgestattet, sondern auch in ihm ästhetisches und musikalisches Vermögen so weit entwickelt, daß ihm der Zauber des Accents der Melodie und der Modulation der fremden Sprache als ein Seelen-Element derselben zugänglich und eigenthümlich geworden ist, während das langsame, steife Arbeiten mit Auge, Buch und Verstand, wie der Unterricht in den todten Sprachen es mit sich bringt, für das schnelle, sichere, vollständige und feine Erfassen eines rasch gesprochenen großen Gedankeninhaltes, für die Geistesarbeit im internationalen Verkehr, in welchem auf der Höhe des staatlichen und socialen Lebens die Repräsentanten der großen Volks-Associationen ihre Tüchtigkeit zu beweisen haben, nicht disponirt, sondern geradezu verbildet und abstumpft. —

Französisch und Englisch soll man in der Schule nicht treiben, nur um practische Zwecke zu erreichen; eine Sprache erwirbt man in der Schule nicht der Sprache wegen, sondern um durch die Sprache die geistige, sittliche und religiöse Entwickelung des fremden Volkes kennen zu lernen. Die Gymnasien lehren die alten Sprachen nicht deßhalb, damit ihre Schüler später einen lateinischen und griechischen Autor verstehn können, sondern des geistigen Exercitiums, des den Lernenden durchdringenden geistigen Lebens wegen, welches aus der Cultur der Griechen und Römer durch die uns erhaltenen schriftlichen

*) Im Laufe der Verhandlungen wurde von den Directoren verschiedener rheinischer und westfälischer Realschulen wenigstens ein halbes Dutzend Fälle angeführt, daß in den letzten Jahren Realschul-Abiturienten schon nach Jahresfrist das Gymnasial-Abiturienten-Examen zum Theil unter rühmender Anerkennung ihrer Leistungen von Seiten des diese Prüfungen geleitet habenden und bei der Erwähnung dieser Fälle anwesenden Herrn Geh.-Rathes Dr. Landfermann, absolvirt hätten, obgleich das Griechische von der Mehrzahl derselben erst nach dem Realschul-Abiturienten-Examen begonnen worden sei. Diese jungen Männer, von denen einer in der Versammlung anwesend war, studiren zur Zeit neuere Sprachen, Jurisprudenz und altklassische Philologie.

Digitized by Google

und monumentalen Zeugniſſe zu gewinnen ſind. Juriſten und Mediciner ſollen nicht darum durch das Gymnaſium vorgebildet werden, daß ſie ſpäter eine Sophocleiſche Tragödie leſen oder eine lateiniſche Disputation halten oder eine griechiſche Rede verfaſſen können, ſondern des Bildungsſtoffes wegen, von welchem ſie ſich während ihre Gymnaſialzeit durchdringen laſſen. — Ebenſo verhält es ſich mit den neueren Sprachen: Franzöſiſch und Engliſch ſollen wir in der Schule, auf der Univerſität, im Leben treiben, um in die geiſtige Cultur unſerer Zeit einzudringen, um aus dem kirchlichen, politiſchen und ethiſchen Leben der großen Culturvölker unſeres Jahrhunderts Geiſteszucht und Geiſteskraft zu gewinnen. Jene elementaren Fertigkeiten, welche die Gegner der neueren Sprachen gemeiniglich mit der Kenntniß der neueren Sprachen ſelbſt verwechſeln, haben freilich vor 30—40 Jahren faſt ausſchließlich die Aufgabe des Erlernens dieſer Sprachen gebildet; heute genügen ſie nicht einmal für einen angehenden Handlungsreiſenden. Heute erfordert das Studium der neueren Sprachen nicht nur dieſelbe Quantität und Qualität in geiſtiger Anſtrengung wie das der alten Sprachen, ſondern noch etwas mehr. Es iſt ein großer Irrthum, daß neuere Sprachen zu ſtudiren leicht ſei; Max Müller, den die Vertreter der alten Sprachen gewiß als einen gründlichen Sprachkenner gelten laſſen werden, ſagt: „Die neuern Sprachen ſtehen in Bezug auf Wurzeln und Wörter, Declinationen, Conjugationen, Conſtructionen mit den alten auf vollkommen gleichem Fuße", und Jacob Grimm bezeugt vom Engliſchen ſpeciell, daß deſſen Anlage und Durchbildung überaus geiſtig und wunderbar geglückt ſei. Das Geiſtesleben der neuern Culturvölker ſteht um eben ſo viel über dem der Griechen und Römer, als das Chriſtenthum und unſere heutige ſtaatliche Entwickelung über dem Heidenthum und den Staatsformen des Alterthums ſtehen; es iſt um ſo ſchwerer zu erfaſſen, weil es fluctuirt; es muß von denjenigen, welche es der Jugend übermitteln ſollen, mit geſchickter Hand erfaßt werden, denn weil es eben noch nicht codificirt iſt, enthält es in ſeinen lebensvollen Wallungen neben vielen koſtbaren Perlen auch viele Schlacken, die erkannt und beſeitigt werden müſſen.

Damit nun aber die neuern Sprachen ebenſo wie die alten die Jugend geiſtig und ſittlich bilden und veredeln, müſſen ſie von Lehrern gelehrt werden, die auf ihrem Gebiete ausgedehntere Studien gemacht haben, als das jetzt in unſerm Lande zu geſchehen pflegt. Daß die Zahl neuſprachlicher Lehrer überhaupt in keinem Verhältniß zu dem Bedarf der Schulen ſteht, kann belegt werden durch die vielen Anzeigen in

den öffentlichen Blättern, in welchen ſolche Männer geſucht werden, durch das fieberhaft raſche Avancement jüngerer Kräfte, durch faſt wöchentlich aus den meiſten Provinzen von Directoren, Curatorien und Provinzial-Schulräthen nach Bonn gelangende Bitten, Candidaten für neuſprachliche Lehrerſtellen zu empfehlen, denen man bei gut beſtandenem Examen bis zu 600 Thlr. Gehalt bietet. Unter ſolchen Verhältniſſen muß der Unterricht in den neuern Sprachen häufig in Hände gelegt werden, die ihrer Aufgabe nicht gewachſen ſind. Es iſt mir wohl bekannt, daß es an unſern Realſchulen eine Anzahl neuphilologiſcher Lehrer giebt, die eine wahre Meiſterſchaft in der Einführung der Jugend in den Geiſt der modernen Culturvölker bekunden: dazu haben ſie ſich aber nur durch ihre eigne geiſtige Tüchtigkeit und Privatſtudien hindurch gerungen. Die Einrichtungen unſeres Landes für die Ausbildung neuphilologiſcher Lehrer ſind ſo wenig ausreichend, daß von den Candidaten, welche ſich dem Examen pro facultate docendi unterziehen, viele trotz regelrechten Studienganges nicht im Stande ſind, bei der erſten Prüfung den Anforderungen des Reglements völlig zu genügen, und daß gewöhnlich diejenigen dies am beſten vermögen, welche die vom Staate gebotenen Bahnen verlaſſen und ſich auf von ihnen ſelbſt mühſam aufgeſuchten Wegen bilden. Und doch fordert dieſes Reglement nur ein Minimum und iſt in manchen Punkten ſo lückenhaft, wie Oſtendorf im Päd. Arch. 1870. 3. nachweiſt, daß das Beſtehen der Prüfung noch nicht die Qualification für den Unterricht in den neuern Sprachen, wie er gegeben werden ſollte, gewährleiſtet.

Das Studium der neuern Sprachen zerfällt in wenigſtens ebenſo viele Disciplinen, wie das Studium der alten Sprachen; auch bei den neuern Sprachen gilt es, die verſchiedenen Lebenskräfte, Verſtand, Phantaſie, Empfindung und Willen anzuregen; auch ſie enthalten geographiſche, hiſtoriſche, poetiſche, philoſophiſche, moraliſche, religiöſe Keime; auch bei ihnen muß man reden von Grammatik, Stiliſtik, Metrik, Rhetorik, Poetik; ihr Satz- und Periodenbau hängt nicht von dem ſubjectiven Gefühl und Belieben einer philologiſchen Schule ab, ſondern iſt logiſch und grammatiſch geordnet und entbehrt durchaus nicht des Characters ſtrenger Geſetzmäßigkeit; es ſind auf dem Gebiete der Synonymik die feinſten Nüancen zu beachten, für welche die Franzoſen und Engländer nicht nur ein Gefühl in ihren Gliedern, ſondern auch ganz beſtimmte Geſetze auf dem Papier haben; auch bei den neuern Sprachen darf man nicht hintanſetzen die Kenntniß der

Digitized by Google

inneren Einrichtung der Länder, der Sitten und Gebräuche, der Kunst nach allen ihren Richtungen hin, der Industrie, der National-Oeconomie. Ich greife ein vielverbreitetes Schulbuch heraus, Macaulay's history of England, und frage meine Herren Fachgenossen, ob sie glauben, ihre Schüler bei der Lectüre z. B. des ersten Capitels in den Geist des englischen Volkes einführen zu können, wenn ihnen auch nur eines der eben angeführten Gebiete unbekannt ist. — Freilich müssen wir bekennen, daß es nur Wenigen vergönnt gewesen ist, so umfangreiche Studien auf dem Gebiete moderner Philologie zu machen. Aber das liegt nicht an der Armuth des Faches, sondern daran, daß das Studium der modernen Philologie überhaupt noch in der Kindheit sich befindet. Hat es doch mit der alten Philologie grade so gegangen. Das Studium der alten Sprachen war vor einem halben Jahrhundert noch so wenig als ein specielles Fach anerkannt, daß, als z. B. einer der größten altklassischen Philologen sich als Student der Philologie immatriculiren lassen wollte, man ihm eröffnete, ein solches Fach gebe es nicht; er müßte sich bei den Juristen inscribiren lassen. Ebenso wäre es vor 15 Jahren absurd erschienen, sich an einer Preußischen Universität als Student der neuern Philologie einzeichnen lassen zu wollen. Manches ist seitdem für das neuphilologische Studium geschehen, aber eigentlich ohne System und mehr durch die außerordentlichen Anstrengungen Einzelner.

Bisher mußte der künftige Lehrer der neuern Sprachen das Gymnasium absolvirt haben; er ging dann zur Universität über ohne irgend welche Kenntniß des Englischen, ohne viel mehr als die ersten Elemente des Französischen. Dank dem Rescripte vom 7. December 1870 werden künftig die aus den Realschulen hervorgehenden Studenten der neuern Philologie in den beiden neuern Sprachen wenigstens das zur Universität mitbringen können, was zu academischen Studien vorausgesetzt werden muß und ohne fast übermenschliche Anstrengung nur im Knabenalter erworben werden kann. Aber dieses Rescript hat seine großen Bedenken. Es erklärt einerseits die Realschul-Abiturienten, trotzdem an sie im Examen pro fac. doc. keine geringern Anforderungen als an Gymnasial-Abiturienten zu stellen sind, für fähig an Realschulen, für unfähig an Gymnasien zu unterrichten, und statuirt dadurch zwei Qualitäten des neusprachlichen Schulunterrichtes, eine höhere, für alle Schulen ausreichende, eine geringere, nur für Realschulen genügende, wonach der Realschulunterricht im Französischen und Englischen also etwas leichter zu prästirendes wäre, als der Gymnasialunterricht im

Französischen. Andererseits bringt dieses Rescript in die Realschulen neusprachliche Lehrer hinein, welche es nicht einmal für qualificirt erklärt, das Bischen Französisch des Gymnasiallehrplanes zu vertreten, und dies gewiß nicht mit Unrecht. Denn wer Französisch im Gymnasium dociren will, muß einige Kenntniß des Lateinischen und Griechischen haben. Wer aber Französisch und Englisch in dem Umfange des Realschullehrplanes zu lehren hat, dem ist erst recht einige Kenntniß der alten Sprachen unumgänglich nöthig. Es fragt sich nur, wann soll diese erworben werden? Bis jetzt hat man daran festgehalten, erst die alten, dann die neuern Sprachen, zum großen Schaden derjenigen, welche die neuern Sprachen so erwerben wollten, daß sie die Jugend darin unterweisen können. Für diese müßte es grade umgekehrt sein: in der Schule erst die neuern, dann die alten; und hierauf auf der Universität das eigentliche Studium der neuern.*) Oder, da wir an Bestehendes anknüpfen müssen: die Lehrer für den neusprachlichen Unterricht sind ausschließlich durch die Realschulen, durchaus nicht durch die Gymnasien vorzubilden, aber sie sollen ein näher zu bestimmendes Quantum Wissen in den alten Sprachen beim Examen pro fac. doc. nachweisen, wenn sie überhaupt Lehrer der neuern Sprachen werden wollen. Eine solche Bestimmung würde die wohlthätige Folge haben, daß der Student der neuern Philologie sich während seiner Universitätszeit ernstlich auch mit den alten Sprachen beschäftigte, in einem Alter, da es leichter ist, in die großen Ideen des herrlichen Alterthums einzudringen als im Knabenalter; es würde diese Beschäftigung mit den alten und neuern Sprachen zugleich zu fortwährender Sprachvergleichung und wissenschaftlicher Behandlung der modernen Philologie nöthigen.

Wie bildet sich nun der Student der neuern Philologie auf der Universität? Der altklassische Philologe hat Gelegenheit, bei fünf oder mehr ordentlichen Professoren, einigen außerordentlichen und mehreren

---

*) Der Verfasser dieser Zeilen hat während seines Aufenthaltes im Gymnasium und auf der Universität, bei Ablegung seines Gymnasial-Abiturienten-Examens und seines sich auf alte und neuere Philologie erstreckenden Examens pro fac. doc., während seiner nun dreijährigen Thätigkeit als Mitglied der wissenschaftlichen Prüfungs-Commission für neuere Sprachen, und bei dem ihm obliegenden lateinischen, französischen und englischen Unterricht in den oberen Realklassen reichlich Gelegenheit gehabt, die Zweckmäßigkeit dieser Umkehrung zu beobachten, und ist im Stande, Beispiele für den Vorzug derselben vor der jetzt üblichen Reihenfolge namhaft zu machen.

Privatdocenten täglich eine reiche Auswahl von Vorlesungen zu hören, in welchen jeder seiner Lehrer nur eine Specialität vertritt und daher es darin zu einer eminenten Tüchtigkeit bringen kann. Große Sammlungen, welche ihm das Alterthum veranschaulichen, reiche Bibliotheken, wohl dotirte Seminarien mit Bibliotheken und Apparaten, Stipendien für Mittellose, Preisaufgaben mit großen Ehrenpreisen: — für die neuern Sprachen kennt man von alle dem Nichts; ein, oder wenn es hoch kommt, zwei Professoren der romanischen Sprachen müssen das ganze vielseitige und reiche Gebiet der neuern Sprachen vertreten; was zur Folge haben muß, daß entweder Gründlichkeit und Wissenschaftlichkeit leiden, oder einzelne den betreffenden Docenten besonders beliebte Disciplinen getrieben, andere ganz versäumt werden. Dotirte Seminarien während der Universitätszeit existiren nirgends; das des Prof. Herrig in Berlin hat mit der Universität Nichts gemein; dotirt ist es für die Mitglieder auch nicht weiter, als daß einzelnen Unbemittelten „Unterstützungen" in Aussicht gestellt sind. Wenn es doch so großen Segen verbreitet, auch unter den Studirenden, so liegt das nur an der persönlichen Tüchtigkeit und Hingebung des Dirigenten. Neuphilologische Handbibliotheken, die um so nothwendiger sind als fortwährend neue zum Theil dem Studenten unerschwinglich theuere Publicationen auf dem Gebiete der neuern Philologie erscheinen, existiren nicht anders, als vielleicht durch die Liberalität eines menschenfreundlichen Docenten. Die Universitäten haben gut fundirte altphilologische, historische, archäologische, mathematische, naturwissenschaftliche Seminarien und diese werden noch stets vermehrt, worüber wir uns nur freuen können: als die Studirenden der neuern Philologie in Bonn voriges Jahr um Einrichtung eines Seminars für neuere Sprachen petitionirten, wurde ihnen der Bescheid, der Herr Minister erkenne das Bedürfniß an, habe aber kein Geld!

Wie soll nun der Student der neuern Philologie sich für den Beruf eines Lehrers der neuern Sprachen vorbereiten können? Er hört im Durchschnitt wöchentlich 5—6 Stunden neuphilologische Vorlesungen, an einzelnen Universitäten richtet auch wohl ein jüngerer Professor eine neuphilologische Gesellschaft ein; alles Uebrige ist der Selbsthülfe überlassen. Mit der Laterne fast sucht man einen Engländer oder Franzosen, um durch solchen Verkehr, der gewöhnlich mit geisttödtendem und zeitraubendem deutschen Elementarunterricht compensirt werden muß, die unerläßliche Fertigkeit im mündlichen Gebrauche der neuern Sprachen zu erwerben; und ist man eines noch nicht deutsch redenden Ausländers, der dazu auch nicht aus jeder Gegend des fran-

Digitized by Google

zösisch-englischen Sprachgebietes sein darf, glücklich habhaft geworden, so muß die Unterhaltung sich häufig auf Alltägliches beschränken.

Wenn der Staat den neuern Sprachen überhaupt eine Stelle in dem Lehrplan höherer Schulen gestattet; wenn er zugiebt, daß die Stadtgemeinden für diesen Unterricht verhältnißmäßig höhere Gehälter zahlen als für die alten Sprachen, so sollte er auch dafür sorgen, daß die sich dem Lehrfach in den neuern Sprachen Widmenden eine ausreichende Vorbereitung erhalten können.

Durch die Einrichtung einer größern Anzahl von ordentlichen neusprachlichen Professuren, von denen eine an jeder Universität mit einem auf der Höhe der Wissenschaft stehenden Franzosen oder Schweizer, wie Monnard es war, und eine andere mit einem eben so bedeutenden Engländer besetzt werden müßte; mit der Einrichtung ausreichend dotirter Seminarien, denen es namentlich an Seminarbibliotheken nicht fehlen dürfte, wäre schon ein Bedeutendes für die Einführung der modernen Philologen in das Studium der neuern Sprachen geleistet. Solche Seminare, mit gewissen Modificationen den altphilologischen nachgebildet und im Practischen sich vielleicht an die obern Klassen einer am Universitätsorte vorhandenen Realschule anlehnend, würden nicht nur Lehrer der neueren Sprachen für die Schulen bilden, sondern auch, grade wie die altphilologischen es thun, die jetzt fast ganz fehlende Klasse der Privatdocenten für moderne Philologie erzeugen. Grade in solchen Seminarien treten Docenten und Studirende in eine innigere Beziehung zu einander, und es wird sich leicht ergeben, ob der junge Mann mehr Begabung für das Theoretische des academischen Lehrstuhls oder das Practische des Lehrerberufs hat, oder endlich auch, ob es ihm an Anlagen für eine jede der beiden Richtungen fehlt und ihm ein Uebertreten zu einem andern Fache zu rathen ist. Wie ein unmusicalischer Mensch es trotz allen Uebens niemals zu Etwas in der Musik bringen wird, so ist auch der gelehrteste Neuphilologe nicht in der Schule zu gebrauchen, wenn er nicht natürliche, gar nicht zu erlernende Facultäten in Ohr und Zunge hat.

Aber selbst der beste und zweckmäßigste Universitätsunterricht könnte, wie das von Höpfner in der vorigjährigen Schlesischen Directoren-Conferenz ausführlich nachgewiesen ist, die neuern Sprachen in ihrem vollen Leben dem Studirenden nicht vergegenwärtigen; er muß sie, sollen sie ihm auch zu lebenden werden, in ihrer eignen Heimath kennen lernen. Man erkennt dies staatlicherseits an, indem man einige Reisestipendien verleiht; und auch darin leuchtet uns der Berliner

Digitized by Google

Verein für das Studium der neuern Sprachen voran, daß er sich bemüht, die Mittel zur Vermehrung solcher Stipendien zu schaffen. Aber das ist nur ein Tropfen im Meer. Sehr wenige von den Lehrern, welche jetzt Französisch und Englisch lehren, haben die Möglichkeit gehabt, ein oder zwei Jahre in Frankreich oder England studirend zuzubringen und wenn die Gunst der Verhältnisse sie dorthin führte, so haben sie häufig beim besten Willen nicht gewußt, wie sie im fremden Lande zum Ziele kommen sollten; worüber viel Erbauliches in einer Schmeding'schen Broschüre*) zu lesen ist. Auch hier bedarf es nicht nur einiges Geldes, sondern namentlich eines Systems. Da muß die alte Philologie uns wieder die Wege weisen. Um einen, allerdings sehr umfangreichen Zweig derselben zu heben, hat man in Rom das archäologische Institut gestiftet und unterhält dasselbe noch jetzt mit bedeutendem Kostenaufwande. Aehnliche Einrichtungen sollte man von Deutschland aus in London für die Hebung des Studiums des Englischen, in Paris, Genf oder auch Metz für die Uebung des Studiums des Französischen für die jungen deutschen Neuphilologen einrichten**). Diese im Auslande eingerichteten Seminarien müssen die Aufgabe haben, die dorthin mit einem Stipendium oder auf eigne Kosten gehenden Philologen auf die bildendste und zweckmäßigste Weise in das geistige Leben des Nachbarvolkes einzuführen. Die Direction läge am besten in den Händen einer wissenschaftlichen Capacität ersten Ranges des betreffenden fremden Landes, die den jungen rathlosen Studirenden die Wege weisen, die Thore öffnen und durch besonders geeignete Vorträge und Uebungen ihnen so helfen könnte, daß sie ihren Zweck wirklich erreichen. Diesem einheimischen Gelehrten könnte ein preußischer Schulmann als Mitdirector zur Seite gestellt werden, der dafür zu sorgen hätte, daß den Seminaristen grade dasjenige zugänglich gemacht würde, was für den deutschen Schulmann erforderlich ist, und der sie mit den Eigenthümlichkeiten, den Vorzügen und Nachtheilen des fremdländischen Schulwesens und mit dem Verhältniß, in welchem dasselbe zum vaterländischen steht, bekannt zu machen hätte. Solche mit den örtlichen Verhältnissen bekannte Directoren würden auch leicht mittellosen Philologen, für die ein Stipendium nicht frei ist, Privatstunden, Stellen oder reiche Gönner verschaffen und ihnen dadurch

*) Der Aufenthalt der Candidaten der modernen Philologie im Auslande. Oldenburg 1867.

**) Einen ähnlichen Gedanken spricht die Majorität der Königsberger philosophischen Facultät in ihrem Gutachten aus.

Digitized by Google

die Möglichkeit, ins Ausland zu gehen, geben. In so großen Städten, wie London und Paris es sind, findet man immer Alles, wenn man nur weiß, wie es zu suchen. — Die Vorlesungen und Uebungen eines solchen Seminars müßten auf ein Jahr berechnet, aber auch so eingerichtet sein, daß jedes Semester ein Ganzes bildet. Hat der Student der neuern Philologie vier Semester an deutschen Universitäten studirt, so empfehle man ihm, je ein Semester, womöglich je ein Jahr in England und Frankreich einem solchen Seminare anzugehören und dann erst sich dem Examen pro fac. doc. zu unterziehen.

Hoffen wir, daß die großartigen Ereignisse der jetzigen Zeit auch die Stagnation beseitigen werden, in der sich die Ausbildung von neuphilologischen Lehrern befindet. Hoffen wir, daß die Staatsregierung die Mittel finden werde, auch auf diesem Gebiete endlich das vorzukehren, was durchaus nicht länger mehr entbehrt werden kann. Sollte es ihr aber noch fortgesetzt an Geld für diesen wichtigen Theil der Jugendbildung mangeln, so sollten, wie das in England und America geschieht, Gemeinden und Private die Mittel aus ihrem Ueberfluß dazu beisteuern. Grade der begüterte Bürgerstand hat ein großes Interesse daran, daß in den Realschulen 1. Ordnung, welche recht eigentlich seine Schöpfung sind und die er, selbst wenn die von Einigen vorgeschlagenen Modificationen des Gymnasiallehrplanes ins Leben träten, nicht wird entbehren können, auch der Unterricht in den neuern Sprachen in competenten Händen liege, und daß seine Söhne in die Sprache und dadurch in das Culturleben unserer Nachbarvölker eingeführt werden. Die Realschulen als Bildungsanstalten stützen sich glücklicherweise nicht auf die „Bourgeois und Epiciers“ *), sondern auf den großen gebildeten Bürgerstand, welcher einsichtig und freigebig genug gewesen ist, für die heilige Sache der Jugenderziehung während des letzten Decenniums freiwillig Paläste zu erbauen und Millionen herzugeben. Einen solchen Bürgerstand gab es weder in Rom noch in Griechenland; er fehlt auch in Frankreich, eine Ursache mit, warum jenes Land so fürchterlich zusammen bricht. Dieser thatkräftige, unabhängige und ordnungsliebende Bürgerstand ist recht eigentlich in unseren westlichen Provinzen vertreten. Ein Volk kann in Bildung und Kunst keinen Aufschwung nehmen ohne Reichthum. Es ist schwer geistreich zu sein, wenn man hungrig ist; ein Volk, das nur in der Ideenwelt schwelgt, läuft Gefahr, trotz aller Philosophie an den Bettelstab zu kommen. Reichthum im

*) Ausdrücke aus der bekannten Jäger'schen Broschüre: „Gymnasium und Realschule I. O. ꝛc.“

Digitized by Google

Großen wird nur durch überseeischen Handel erworben, und der ist nur dann fruchtbringend, wenn durch das Studium der neuern Sprachen der junge Kaufmann befähigt wird, sich in die Verhältnisse lebender Völker grade so hineinzudenken, wie man sich in die römische und griechische Welt hineinlebt. Die Gelehrten und hohen Beamten, welche uns das Gymnasium liefert, sind nicht der Staat, sie sind nur die Spitze des Staates; sie würden ihrer Aufgabe, das politische und geistige Leben zu leiten und weiter auszubilden, schlecht gerecht werden können, wenn der höhere Bürgerstand nicht als Producent des realen Lebens das Wirken dieser Geistesaristocratie überall unterstützte. Daß Deutschland nach den großen Befreiungskriegen sich nicht hat seiner Bedeutung gemäß staatlich organisiren können, liegt daran, daß unser Volk bei dem Fehlen der bedeutsamen Klasse des höhern Bürgerstandes politisch noch nicht mündig war. Vor 1820 nämlich gab es in Preußen eigentlich nur Ackerbau, Viehzucht und Binnenhandel. Da gründete die Preußische Regierung durch den Rheinländer Beuth das Gewerbe-Institut, schaffte für 5—6 Millionen Thaler Apparate, Modelle und Maschinen in England und America an und erleichterte durch über das ganze Land vertheilte Stipendien den Besuch der neuen Anstalt. England schickte damals seine Propheten nach Deutschland, die den guten Deutschen predigen sollten, es sei dumm, wenn sie noch etwas Anderes als Viehzucht und Ackerbau trieben. — Wenn während der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts Finanz- und Handelsminister nicht Schulen gegründet hätten, wie sie die Zeit erforderte, so wären wir noch, wie in den 20er Jahren, auf das Erlernen von Latein und Griechisch beschränkt und für die Entwickelung unseres staatlichen Lebens noch so lahm gelegt wie damals. Wenn unsere Städte nicht während des letzten Decenniums in großartiger Munificenz Realschulen 1. Ordnung, die recht eigentlich Stätten geistiger Arbeit sein sollen, gegründet hätten, so wäre eine so allgemeine, im Alterthum nirgends vorkommende, opferwillige und patriotische Erhebung auf ein Wort des Landesherrn hin nicht möglich gewesen, wie die von 1870. Das staatliche Leben stellt jetzt eben ganz andere Anforderungen an den höheren Bürgerstand, als vor 30 Jahren. Damals genügten Volksschulen, Bürgerschulen ohne Latein, Gymnasien und Universitäten; jetzt müssen wir die Realschule 1. O. der Bildung des höhern Bürgerstandes wegen hinzu haben. Aus ihm recrutiren sich recht eigentlich Geschworenengerichte, Handels-Gerichte und -Kammern, Gemeinde-Aemter und -Vertretungen im weltlichen und kirchlichen Sinne, Commissionen für den Abschluß

internationaler Verträge, die Legislative des Landes, mit einem Worte, fast alle unbesoldeten Ehrenämter einer Selbstverwaltung und Selbstregierung, wie sie das Alterthum in den vollkommensten Zeiten nicht gekannt hat. Je mehr dieser höhere Bürgerstand sich auf den Realschulen 1. O. und Universitäten von den durch die Reformation erzeugten und seitdem verfolgten Humanitätsbestrebungen der neuern Zeit durchdringen läßt, desto edler, sittlich tüchtiger, gottesfürchtiger wird er werden, desto energischer wird er die so großartig eingeleitete Entwickelung Deutschlands mitfördern können, desto williger, um nur Eins hervor zu heben, wird er sein, die Lage der großen Volksmassen, namentlich der Arbeiter, auf die er einen directen und persönlichen Einfluß auszuüben berufen ist, zu heben und so zur Lösung des schwierigsten Problemes der Gegenwart beizutragen.

Versammlung von Lehrern der Reallehranstalten Rheinlands und Westfalens am 12. April 1871 zu Elberfeld.

Von Dr. Kottenhahn in Ruhrort.

Wer den früheren Versammlungen zu Düsseldorf beigewohnt hat, bei welchen noch die Lehrer von Gymnasien und Realschulen gemeinsam tagten, wird sich kaum der Wahrnehmung haben verschließen können, daß der Ton der Debatten in Elberfeld wesentlich ein anderer war. In Düsseldorf war man meist noch des guten Glaubens gewesen, daß die Vertreter beider Lehranstalten fruchtbringend mit einander verhandeln könnten. In der letzten Düsseldorfer Versammlung scheint man sich vielseitig vom Gegentheil überzeugt zu haben. Es ist das Verdienst verschiedener Directoren von rheinisch-westfälischen Realschulen — ganz besonders wohl des verstorbenen Heinen in Düsseldorf — dieser Ueberzeugung einen praktischen Ausdruck gegeben zu haben, indem sie nach Düsseldorf, Witten, Ruhrort und Elberfeld nur Vertreter von Reallehranstalten beriefen. Der Erfolg dieser Trennung machte sich sofort fühlbar. Hatte man früher die Versammlungen vielfach nur als eine gesellige Zusammenkunft angesehen, bei denen gelegentlich einige pädagogische „Doctorfragen" Gelegenheit zu einem Wortkampfe gäben, so befaßte man sich in den vier genannten Versammlungen mit sehr realen Dingen: mit den Rechten der Realschu-

Digitized by Google

len und wie diese Rechte zu erlangen seien. Die Debatten waren weniger provocirend, aber sachgemäßer und ertragreicher. Auch äußerlich war das in Elberfeld wenigstens sichtbar. Die Plätze waren hier auch nach der Pause fast ebenso besetzt, wie vor derselben. Anwesend etwa 100. In Düsseldorf begann nach der Meinung des Referenten die Lichtung der Plätze nach der Pause in einer Weise, die den Trieb nach geselligem Zusammensein als den vorwiegenden kund gab. In Elberfeld hielt man mit wenigen Ausnahmen von 10—4 Uhr aus.

Daß man in den vier Versammlungen sich an die Sache hielt, wird leicht an den vorbereitenden Schritten, zum Theil schon an den Erfolgen ersichtlich. In Düsseldorf und Witten hat man den Wunsch einer vorausgehenden, bis auf den Grund hinabgreifenden Umgestaltung des Realschulwesens dem praktischen Wege des Anschlusses an die bestehende Realschule geopfert und dadurch gewiß den Weg geebnet. In Ruhrort sind die Materien für Zeitungsaufsätze und Broschüren unter die einzelnen Dirigenten weiter vertheilt worden, die jetzt zum Theil schon gedruckt und nur wegen des Krieges zurückgelegt worden sind. In Elberfeld hat man sich über die Punkte einer Petition geeinigt, die von Seiten der Lehrer dem Herrn Minister, von Seiten der städtischen Behörden den Kammern vorgelegt und eine Zulassung der Realschul-Abiturienten zu allen Facultäts- und technischen Studien erstreben soll.

Die Petition bildete unzweifelhaft den Mittelpunkt und das Ziel der Verhandlungen. Nachdem die Formalien der Constituirung der Versammlung abgemacht waren, wurden die Punkte der vorher an die Lehrer-Collegien gesendeten Tagesordnung diesem Zwecke gemäß vom Vorsitzenden, Herrn Director Ostendorf aus Lippstadt, umgestellt.

Die vorher festgesetzte Tagesordnung war folgende:

1) Kurze Begrüßung der Versammlungen und Wahl des Präsidiums.

2) Bericht über die Versammlungen zu Witten und Ruhrort vom Direktor Schellen aus Köln.

3) Die vor Kurzem den Realschul-Abiturienten gewährte Berechtigung ist nicht ausreichend; sie sollen nicht nur zu Universitätsstudien in der philosophischen, sondern auch in der medizinischen Fakultät zugelassen werden. (Dr. Cramer, Rektor in Mülheim a. Rhein.)

4) Das Latein ist unentbehrlich für Realschulen, welche ihren Abiturienten Universitätsstudien mit Erfolg ermöglichen wollen (Direktor Schacht in Elberfeld).

5) Ueber formale Bildung (Oberlehrer Dr. Schmeding aus Duisburg).

6) Wie Gymnasien und Progymnasien, so gehören Realschule und höhere Bürgerschule zu derselben Aufsichtsbehörde (Direktor Schacht aus Elberfeld).

7) Ueber Conzentration des Unterrichts in der Realschule (Direktor Dr. Ostendorf aus Lippstadt.)

8) Vorschläge über eine bessere Vorbildung der Lehrer der neuern Sprachen für Realschulen (Direktor Dr. Kortegarn aus Bonn).

9) Vorschläge über eine Petition (Direktor Schauenburg aus Crefeld).

10) Bestimmung über die nächste Versammlung.

Gäste aus andern Provinzen und sonstige Freunde der Realschulen werden willkommen sein.

Unterzeichnet ist die Einladung von den Direktoren Schacht, Stahlberg (Hagen) und Zerlang (Witten).

Die Punkte 1. 2. 3. 4. blieben der umgeordneten Tagesordnung gemäß an ihrer Stelle. Dann folgten Punkt 8. 9. und 10. Dagegen mußten 5. 6. und 7. der für's nächste Jahr, Mittwoch nach Ostern in Düsseldorf beabsichtigten Versammlung vorbehalten werden, weil die Zeit schon zu weit vorgerückt war.

Zunächst hielt Herr Rector Dr. Cramer aus Mühlheim am Rhein seinen Vortrag. Derselbe hatte einen Fehler, daß er nämlich für eine solche Versammlung die später noch darüber debattiren soll, zu lang war; so lang, daß der Vortragende selbst auf Beendigung verzichtete, ohne daß man ihm etwa durch Ungeduld eine dahin gehende Andeutung gegeben hätte. So ist denn auch die eigentliche Aufgabe desselben zuletzt nur kurz abgemacht worden.

Abgesehen davon war der Vortrag reich an schlagenden Bemerkungen gegen die Widersacher der realistischen Vorbildung für die Universität. Sein Humor und Sarkasmus trug dem Vortragenden öfter den Beifall der Versammlung ein. Er wies manche üble Dinge nach, welche die gymnasiale Bildung nothwendig mit in den Kauf nehmen müsse, z. B. in sittlicher Hinsicht eine ganze Menge von Schmutz, der dem Gymnasiasten in Ovid und anderen Autoren ganz unverhüllt zugeführt werde und zwar schon in Quarta, wo der Knabe im Nepos Stellen zu lesen bekomme wie Alcibiades II.: Ineunte adolescentia amatus est a multis **more Graecorum**, in eis a Socrate. Denn in den zwei Worten more Graecorum sei eben eine Fülle dieses

Schmutzes enthalten, die dem vielgerühmten klassischen Alterthum unabänderlich anhafte. Die neueren Litteraturen seien doch freier davon. Wenn er solche Dinge hervorhebe, so werde man ihn nicht der Feindschaft gegen klassische Bildung zeihen, denn auch er habe zu den Füßen unserer größten Philologen gesessen. Daß das Studium des klassischen Alterthums nicht immer zur Freiheit des Geistes und zur Manneswürde führe, das bezeuge mancher neuere und neueste Vorgang in der philologischen Welt. — Sehr häufig ging Redner in seiner Vertheidigung der Realschulbildung auf die jüngst erschienene Broschüre des Dir. Dr. O. Jäger in Köln ein: „Gymnasium und Realschule I. Ordnung." (Mainz 1871 Kunze. 52 Seiten. 7½ Sgr.), welche häufigen Stoff zu sarkastischen Beleuchtungen gab. — Doch das Vorstehende mag zur Charakteristik des Vortrages genügen, da Herr Dr. Cramer die Absicht hat, die kleine Arbeit zu einer Replik gegen die Jägersche Broschüre auszudehnen und zu veröffentlichen.

Nach diesem vielfach mit Beifall aufgenommenen Vortrag des Herrn Rector Cramer begründete Herr Dir. Schacht seine an die Versammelten vertheilten Thesen.

Ein tieferes Eingehen auf dieselben hat sich Verfasser selbst versagt, da er die Versammlung nicht allzulange damit aufhalten wollte und auf die gedruckt vorliegenden Thesen hinweisen konnte. Einige Bemerkungen zu denselben, zum Theil der Debatte entnommen, darf ich mir wohl gestatten. Was Herr Dir. Schacht in seinen Begrüßungsworten und in seinen Thesen gesagt, scheint mir von einem Zwiespalt der Meinung nicht ganz frei zu sein. Es wird einmal — wenn mich mein Gedächtniß nicht täuscht — von einer allgemein anerkannten Gleichstellung der Realschulen mit den Gymnasien gesprochen, der nur die rechtliche Anerkennung noch fehle. Anderseits wird in verschiedenen Thesen ein solcher qualitativer Unterschied hervorgehoben, daß er sofort in einen quantitativen umschlägt. Was wenigstens die Ergänzungsprüfungen anlangt, welche Herr Dir. Sch. auch den Gymnasial-Abiturienten bei gewissen Lebenswegen anempfiehlt oder auferlegen will, so ist doch augenscheinlich dadurch der eigentliche Werth des Abit.-Examens an einem Gymnasium verkürzt und nach Kortegarns Vortrag die Completirung durch eine Nachprüfung mehr erschwert, als den Realschul-Abiturienten. Es ward, irre ich nicht, vom Director der Barmener Gewerbeschule, Herrn Zehme, mit Recht das Gehässige hervorgehoben, was in einer solchen Maßregel liegen würde. Denn in gutes Deutsch diese Maßregel übersetzt, würde sie doch wohl heißen: Weil die Realschul-

Digitized by Google

Abit.-Nachprüfungen machen müssen, wenn sie dies und jenes werden wollen und beide Anstalten doch eine gleich große allgemeine Bildung gewähren, so können die Gymnas.-Abit. dieselbe Last auf sich nehmen. Beide sind ja gleich gut vorgebildet.

Gegen die Ansicht Schachts, denjenigen Realschul-Abiturienten, welche neuere Sprachen studieren wollen, eine Ergänzungsprüfung im Lateinischen und Griechischen zu empfehlen, ward vom Herrn Dir. Schellen aus Köln erklärt, daß er sich ganz und gar nicht veranlaßt fühlen könne, einem Abit. diesen Rath zu ertheilen. Viel zweckmäßiger sei der Ausweg einer relativen Lernfreiheit, d. h. hier: ob die Studiosi ihre Vorbildung zur Universität auf dem Gymnasium oder auf der Realschule I. O. sich erwerben wollten, möge ihnen überlassen werden. Der Staat möge bei den zu Staats-Aemtern befähigenden Prüfungen seine Forderungen so hoch stellen, wie er wolle, das könne die Realschule I. O. nicht kümmern. Aber er möge dann jedem überlassen, die Ergänzung seiner Kenntnisse sich zu holen, wo er wolle. Auf dieses Princip schien auch, vielleicht unbewußt, die Einwendung Zehmes hinzudrängen, welcher, obschon Vertreter einer höheren (und niederen) Gewerbeschule (zu Barmen) ohne Latein, der gymnasialen Vorbildung für Polytechnicum, Bauakademie u. dergl. das Wort redete und die Thatsache berichtete, daß auf zwei oder drei Ingenieurversammlungen die Zahl der Anhänger gymnasialer Vorbildung für technische Fächer im Steigen sich gezeigt habe. Ob Herr Dr. Zehme damit gemeint hat, daß auch Gewerbeschüler zur Universität zugelassen werden sollen, vermag Ref. nicht zu sagen und will die Möglichkeit eines Mißverständnisses seinerseits gern zugeben.

Wäre die Auffassung des Ref. richtig, so würde daraus zum Schrecken der Gymnasiallehrer wahrscheinlich folgen, daß schon die Realschulen I. O. nicht allein die Zulassung ihrer Abiturienten zur Universität begehren und daß hinter den Realschulen I. O. bereits andere Kämpfer nachdrängen, die den Professoren der Universitäten vielleicht noch unwillkommener sind. Die Realschule I. O. könnte diesem Bestreben ruhig zusehen und würde auch hier die oben angedeutete Lernfreiheit als den einzig richtigen Ausweg anerkennen müssen.

Endlich muß in Bezug auf die Schachtschen Thesen noch darauf aufmerksam gemacht werden, daß eigentlich in denselben eine Frage wieder hervorgeholt worden ist, die schon abgethan war, nachdem man sich in Düsseldorf, Witten und Ruhrort auf den Boden der bestehenden Realschule I. O. gestellt hatte. Realschulen ohne Latein hat man gar

Digitized by Google

nicht zur Entlassung zur Universität berechtigen wollen. Vielleicht hätte der Sache ein Dienst erwiesen werden können, wenn statt über das „Ob Latein" etwas neues über das „Wie" vorgebracht worden wäre.

Das große Verdienst des Vortrags des Herrn Dr. A. Kortegarn ist, dargethan zu haben: 1. daß die Vorbildung der Lehrer der neuern Sprachen auf dem Wege des Gymnasiums und der Universität, wie sie jetzt für neuere Sprachen sorgen, durchaus unzureichend ist. 2 daß die neuern Sprachen eine eben so große Fähigkeit haben, geistig zu bilden, als die alten. 3. daß der Weg, erst alte und dann neuere Sprachen zu studieren, ungleich schwerer sei, als der umgekehrte. 4. daß für letzteren Weg bereits sehr beachtenswerthe Beispiele vorliegen.

Herrn Dr. Kortegarns Vortrag soll allen Gegnern und Freunden der Realsch. I. O. angelegentlichst empfohlen sein. Herr Dr. K. ist Fachmann, er ist Mitglied der wissenschaftlichen Prüfungs-Commission für neuere Sprachen.

An diese drei Vorträge schloß sich die Motivirung der 6 Thesen des Herrn Dir. Dr. Schauenburg aus Crefeld, welche als Inhalt der zu erlassenden Adresse dienen sollten. Bei den einzelnen Sätzen entwickelte sich bisweilen eine sehr lebhafte Debatte. Die Thesen mögen hier einzeln folgen. Herr Dir. Sch. hat Ref. durch Uebermittelung derselben zu Danke verpflichtet, indem er sie ihm aus dem Gedächtniß nochmals aufgeschrieben. Sollten sie nicht wörtlich hier wiedergegeben werden, so ist dies nur diesem Umstande zuzuschreiben. Einzelne eingestreute Bemerkungen werden den Inhalt der Debatte andeuten.

1. Die Realsch. I. O. gewährt eine ebenso bedeutende, wiewohl anders geartete **allgemeine** Bildung.
2. Die Realsch. I. O. gewährt eine **Fach**bildung, welche zwar auf andern Gebieten liegt, aber der des Gymnasiums ebenbürtig ist.
3. Keine beider Anstalten gewährt eine ausreichende **allgemeine** Bildung, noch eine für alle wissenschaftlichen Studien genügend vorbereitende **fachliche** Bildung.

Einiges aus der über diese Punkte sich erhebenden Debatte ist schon oben bei den Schacht'schen Thesen erwähnt worden. Andererseits muß ganz entschieden auf zwei Anmerkungen unter dem Kortegarnschen Vortrage (in diesem Heft Seite 323, 327) hingewiesen werden, welche wohl jeden Zweifel über die Ebenbürtigkeit der Realschulbildung zu beseitigen im Stande sind.

Digitized by Google

Als Beweis für dieſelbe ward noch angeführt, daß ein nicht etwa beſonders befähigter, wohl aber ſehr ſtrebſamer Realſchul-Abiturient, der vorher nie Griechiſch getrieben, ſich dieſes mit ſolchem Erfolg angeeignet, und im Lateiniſchen ſo viel fortgeſchritten iſt, daß er gerade ein Jahr nach dem Abiturienten-Examen an der Realſchule die Nachprüfung in dieſen beiden Fächern vor dem Königl. Commiſſarius am Gymnaſium beſtehen konnte. Derſelbe ſtudiert jetzt neuere Sprachen. — Daraus geht denn doch wohl deutlich hervor, daß die Beſchäftigung mit Latein nach dem Maße der Realſchulen, und die Beſchäftigung mit Engliſch u. Franzöſiſch, Mathematik u. Naturwiſſenſchaften, wie ſie daſelbſt getrieben werden, ſehr wohl geeignet iſt, zum Selbſtſtudium vorzubereiten, was ja immer als das Ziel der Gymnaſialbildung hingeſtellt wird. Beſagter Realſchul-Abiturient iſt obendrein zum Theil wirklich auf Selbſtſtudium angewieſen geweſen.

Zieht man in Betracht, welche Fächer dem Mediciner bei ſeinem Studium vorwiegend obliegen, ſo kann nach dieſem und den 5—6 andern vorgebrachten Beiſpielen alles Widerſtreben der mediciniſchen Facultäten nichts helfen: auch ſie werden in ihrer Majorität ihre Collegien den Realſchul-Abiturienten öffnen müſſen Wie, wo und wann der Mediciner ſeine klaſſiſche Bildung vervollſtändigt, kann Staat und Univerſität ruhig jedem Studioſus überlaſſen. Ob der Staat während der Studienzeit oder nach derſelben ſich nach dem Quantum von Griechiſch und Lateiniſch erkundigen will, entzieht ſich als eine Verwaltungsmaßregel der Einwirkung der Schulmänner und wird wohl ziemlich gleichgültig ſein.

Man hat der ganzen Agitation für weitere Berechtigungen der Realſch. I. O. vorgeworfen, daß ſie nur dem Bedürfniß nach einer volleren Realprima entſpringe. Von Magiſtraten und Stadtverordneten, die der Ausſtattung der Realſchulen aus dem Stadtſäckel ſehr bedeutende Mittel zuwenden, wird man dieſen Geſichtspunkt verzeihlich finden. Hier im Rheinland iſt aber die Luſt zu akademiſchen Studien, d. h. alſo zum gelehrten Beruf, eine ſo ſelten vorkommende, daß man mit dieſem Vorwurf den Lehrer-Collegien einen bedauerlichen Mangel an Local-Kenntniß vorwirft, wenn man ihnen ſolche Hoffnungen unterſchiebt. Der Beſtand der Realprima wird ſich weſentlich dadurch nicht erhöhen, wenigſtens nicht durch ſolche, die zur Univerſität gehen werden. Wohl aber gilt es ſchon jetzt ſelbſt bei mäßig wohlhabenden Eltern für eine Ehrenſache, ihre Söhne die in der Nähe vorhandene Realſchule ganz durchmachen zu laſſen. Der wiſſenſchaftliche Eifer wird

Digitized by Google

durch die Berechtigung erhöht werden, gewiß nicht zum Schaden der Realschulen I. O. Aber wenn die Lehrer derselben die Meinung haben, daß ihre Zöglinge eine dem Gymnasium ebenbürtige Bildung sich angeeignet haben; daß eine vielleicht größere Kraftanstrengung von ihnen verlangt werde, als von den Gymnasiasten, — dann ist es doch nur eine Pflicht der einfachsten Gerechtigkeit und Billigkeit, wenn die Lehrer den wenigen, die zur Universität wollen, die Pforten derselben geöffnet wissen wollen.

Auch das folgende kommt hier mit in Betracht. Es ist in These 3 zugegeben, daß die Realsch. für alle wissenschaftliche Studien nicht genügend vorbereite. Das thut aber das Gymnasium auch nicht. Aber wenn bisher die Docenten der Chemie, der Botanik, Zoologie, des Englischen, Dinge mit den vom Gymnasium kommenden Studenten treiben mußten und ohne sich zu erniedrigen getrieben haben, die bezw. auf der Realschule in Quinta, Tertia und Secunda abgemacht werden, so wird es wohl der Ehre der Prof. der klassischen Philologie und Jurisprudenz nicht zu nahe getreten sein, wenn sie im corpus juris und in den latein-philolog. Collegien an den Gymnasial-Secundaner-Standpunkt anknüpfen, auf dem ungefähr die Realschul-Abiturienten stehen werden. Es ward in der Debatte geltend gemacht, daß ein stud. jur. jetziger Vorbereitung auch nicht ohne weiteres den codex Justin. lesen werde, und daß bei der eben bewiesenen Fähigkeit zum Selbststudium die Realsch.-Abit. sich auch bald hineinlesen würden. Es ward ferner geradezu der Ausdruck gebraucht, daß häufig Studenten der Naturwissenschaften in Botanik und Zoologie das nicht gewußt hätten, was man in Quinta und Quarta auf Realschulen treibe. —

Für Hebräisch und Griechisch der Theologen lasse man diese selbst sorgen, wenn einer von der Realschule zu diesem Studium übergehen will. Es ist nicht zu besorgen, daß ihnen das Ausfüllen der Lücken nicht gelingen werde.

Durch die oben von Cramer bekämpfte Schrift O. Jägers war die Frage angeregt worden, durch eine Enquete zu constatiren, ob Realschul-Abit. den Gymnasial-Abit. an geistiger Reife nachstehen oder nicht. Herr Dir. Ostendorf hatte sich bereit erklärt, mit einigen Abänderungen der dahin zielenden Jägerschen Vorschläge mit seinen Abiturienten den Handschuh aufzunehmen. Dazu wäre natürlich die Mitwirkung der Behörden nothwendig gewesen. Nachdem aber der anwesende Prov.-Schul-R. G. R. Landfermann erklärt hatte, daß der Versammlung und den beiden Directoren — Jäger und Ostendorf —

Digitized by Google

durchaus kein Mittel zu Gebote ſtehe, die Behörden zu dieſer Mitwirkung zu veranlaſſen und nachdem vom Reall. Herrn Höffling aus Mühlheim am Rhein bemerkt worden war, daß ein ſolcher erneuter Kampf zwiſchen Horatiern und Curiatiern wohl zum allgemeinen Gaudium des Publicums, aber eben ſo wenig zur Entſcheidung der Berechtigungsfrage, wie in Rom zur Entſcheidung der Machtfrage beitragen werde — da Rom auch trotz des Unterliegens die Welt beherrſcht haben würde — ließ man das Anerbieten fallen.

4. So in ihren Leiſtungen zwar nicht qualitativ, doch quantitativ gleichſtehend, ſind beiderlei Anſtalten auch in ihren Berechtigungen gleichzuſtellen.
5. Dies geſchieht nicht durch beſondere Privilegien jeder von ihnen, ſondern durch Ertheilung gleicher und gemeinſamer Berechtigungen.
6. Die wichtige Wahl des ferneren Bildungsweges für den gewählten Beruf haben die Abiturienten beider Anſtalten auf eigene Gefahr zu treffen; die ſpätere Staatsprüfung ſichert das Maaß der Kenntniſſe.

Bei der Debatte über dieſe Punkte ſtellte ſich heraus, daß eine Minorität der Anweſenden ſich einen praktiſchen Erfolg der Petition nur verſpreche, wenn man die oben behandelten Ergänzungsprüfungen für jetzt noch mit in Kauf nehme. Doch ward ſchließlich der Schauenburgſche Vorſchlag mit Majorität angenommen.

Die Redaction und Vorbereitung der Petition ward einem beſonders zu wählenden Ausſchuß überlaſſen, dem auch anheimgegeben wurde, ſie erforderlich ſcheinenden Falls mit einer Denkſchrift zu begleiten. Für die nächſtes Jahr in Düſſeldorf, Mittwoch nach Oſtern, abzuhaltende Verſammlung ſollen die Lehrer-Collegien der Realſchulanſtalten — auch der noch in der Bildung begriffenen — aller weſtlichen Provinzen eingeladen werden, alſo auch die aus Hannover und Heſſen-Naſſau. In den Ausſchuß zur Vorbereitung derſelben wurden gewählt die Directoren Dr. Oſtendorf, Dr. Schellen, Dr. Schauenburg, Reallehrer Dr. Höffling aus Mühlheim am Rhein und Oberlehrer Kottenhahn aus Ruhrort.

Ref. glaubt im Sinne der Wahrheit die Ueberzeugung ausſprechen zu dürfen, daß man deshalb mit Befriedigung von Elberfeld abreiſte, weil man einem klaren Ziele zuſtrebte und ſich nicht um des Kaiſers Bart ſtritt. Durch den gehofften Zuzug aus den beiden andern weſtlichen Provinzen werden den Verſammlungen neue Kräfte mit neuen

Digitized by Google

Anschauungen zufließen, welche zur Lösung auch anderer Fragen des Realschul-Gebietes gedeihlich mitwirken werden.

Methodisches und Pädagogisches für Anfänger.

Von Dr. Scheibert.

Unter vorstehender Ueberschrift werden, wenn Ruhe und Kraft bleibt, einige Mittheilungen beabsichtigt, zu denen Beobachtungen, Erfahrungen und Erörterungen im pädagogischen Seminar Anregung und Stoff geboten haben, die demnach auch nur Anfängern im Lehren dienen sollen, um ihre Aufmerksamkeit auf leicht übersehene und doch für den erfolgreichen Unterricht nicht unwesentliche Erwägungen hinzulenken, ihnen so möglicher Weise den langen und mühsamen Gang des methodischen Versuchens kürzen und erleichtern zu helfen, und sie vor der nur zu oft gehörten Ansicht zu bewahren, nach welcher ein nicht ganz mißlungenes Verfahren schon als ein richtiges, und eine lange bis zur Gewohnheit geübte Methode als eine durch Erfahrung erprobte und bewährte gilt. Damit sei entschuldigt, wenn diese Mittheilungen einerseits das für den erfahrenen und geübten Lehrer Triviale und doch andererseits allgemeine, dem beginnenden Lehrer nicht eben geläufige Prinzipien der Methodik und Schul-Pädagogik berühren werden, um das tadelnde wie empfehlende Urtheil zu begründen. Denn es gilt, sowohl vor der Gleichgültigkeit gegen die Methodik als auch vor der Ueberschätzung methodischer Regeln dadurch zu bewahren, daß die rechte Methode für die Behandlung des Einzelnen aus der richtigen Erkenntniß des Verhältnisses begründet wird, welches zwischen dem zu bildenden Subjecte und dem Lehr-Objecte behufs Erreichung des Bildungszweckes statthaben muß.

Ohne stetes Beachten des in dem Bildungs-Prozesse sich gegenseitig bestimmenden Objects und Subjects verläuft sich die Methodik entweder beim zu starken Betonen des Gegenstandes in Theorieen, welche der Unterrichtsstube so gut wie gar nichts eintragen, oder sie gelangt in alleiniger Berücksichtigung des Lernenden zu allerhand Erleichterungen in Regeln und Kunstgriffen, die in einer methodischen Technik und schließlich Maschinen-Arbeit enden. Sollte es diesen Mittheilungen gelingen, das durch Praxis Erledigte einer nochmaligen Prü-

Digitized by Goog

fung der erfahrenen Pädagogen zu empfehlen, das faſt zu große Vertrauen auf angebornen Lehrer-Tact oder hergebrachtes Verfahren und eingewurzelte Anſichten bedenklich zu machen und auf manches nebenſächlich Scheinende den Blick zu lenken, ſo wäre das ein erwünſchter, wenn auch zunächſt nicht beabſichtigter und darum auch kaum gehoffter Erfolg. Es gilt nur den Anfängern — Handreichung zu thun.

I. Exercitium und Extemporale.

Es handelt ſich hier um eine vorgeſchriebene, nothwendige, und nirgend fehlende Uebung im fremdſprachlichen Unterrichte, die auch in den Schulen Statt hat, wo man ein Aufſatz-Schreiben in der fremden Sprache weder erreicht noch beabſichtigt, die auch dann bleiben wird, wenn man den letztern Zweck etwa ganz aufgeben ſollte. Darum wird auch hier ſowohl von einer Begründung der Nothwendigkeit dieſer Uebung — als auch von der Betrachtung der Wichtigkeit für freie Aufſätze in den fremden Sprachen abgeſehen. Nur die Bedeutung des Exercitium und Extemporale für den Sprachunterricht, das Verhältniß beider Uebungen zu ihm und zu einander, und die methodiſche Behandlung derſelben in der Schul-Claſſe wird Gegenſtand der Erörterung ſein.

Exerc. und Extemp. ſtellen ein mehr oder minder reiches und buntes Gemiſch von Fragen und Aufgaben, welche von jedem einzelnen Schüler derſelben Claſſe oder doch Claſſen-Abtheilung durch eine ſchriftliche Ueberſetzung beantwortet und gelöſt werden ſollen. So treten ſie in einer Hinſicht an die Stelle des Zuſammen-Sprechens der Schüler, welches ſich über das Einüben der Sprach-Elemente nicht gut hinausdehnen läßt, in anderer Hinſicht unterſtützen ſie den mündlichen Unterricht, der mittelſt Sprachlaute durchs Ohr Vorſtellungen reproducirt, einprägt, geläufig macht, indem ſie mittelſt der Zeichenſprache durchs Auge daſſelbe erreichen wollen. Wem dieſer Geſichtspunct, von welchem hier dieſe Uebungen betrachtet werden, gar zu niedrig erſcheinen ſollte, der denke doch nur an die überraſchenden Erfolge des Schreib-Leſeunterrichts in den Elementarſchulen, um einen ausreichenden Belag für die Wichtigkeit zu haben, welche Exc. und Ext. bei zweckmäßiger Handhabung für deutliches Auffaſſen, ſichres Feſthalten und freies Reproduciren von Vorſtellungen aller und jeder Art haben.

Eine Ueberſchätzung dieſer Uebungen und in Folge davon eine kaum gerechtfertigte Ausdehnung derſelben iſt nicht ſowohl aus dem höhern Geſichtspuncte der Aufſätze in einer fremden Sprache als vielmehr aus dem Umſtande entſprungen, daß man einerſeits die häusliche

Thätigkeit eines Schülers durch eine solche schriftliche Aufgabe viel leichter als durch eine mündliche auf einen bestimmten Punct richten, daran fesseln und dann hinterher auch sichrer beurtheilen kann, und daß man anderer Seits in allen Prüfungen eine schriftliche Arbeit zu Grunde legt, und fast ausschließlich nach ihr die Fortschritte und Leistungen bemißt. Ihre Wichtigkeit, ja vielleicht Unerläßlichkeit für Examina leuchtet ein, denn man kann damit allein mehreren Prüflingen ganz gleiche umfangreiche und spitze, mannigfaltige und tiefe Fragen nach ihrem grammatischen und höhern Verständniß der Sprache in gedrängtester Form vorlegen, die Leistungen mit ihren Fehlern schwarz auf weiß vor sich haben und vergleichen, das Urtheil darüber rechtfertigen und gleichsam ad oculos demonstriren. Das Beirrende aus diesem berechtigten Prüfungsverfahren könnte nur darin liegen, daß man auf die schriftliche Leistung vielleicht ein zu großes Gewicht legt, und mit Rücksicht darauf den ganzen Sprachunterricht unter diesen Gesichtspunct sich hat stellen und anderweitige und vielleicht auch höhere Ziele desselben darin hat aufgehen lassen. Doch wie dem auch sein möge, die Schreibeübungen haben im Unterrichtsbetriebe eine übertriebene Bedeutung und Ausdehnung gewonnen. Man schreibt von Sexta bis Prima Woche für Woche und bisweilen noch öfter Exercitien und Extemporalien. Diese machen den lästigsten und größten Theil der Schüler- und Lehrer-Arbeit aus, haben eine große Schullitteratur von so genannten methodischen Uebungsbüchern niederer und höherer und höchster Art hervorgerufen, beeinflussen nicht nur die Fassung der einzelnen Sprachregeln und die grammatische Methode überhaupt, sondern auch die Behandlung der Schriftsteller-Lectüre, wie das so genannte Durchgehen auf allen Stufen zeigt. Man hat sich nach und nach daran gewöhnt, in schriftlichen Leistungen der Schüler das allein maßgebende Zeugniß ihres Könnens zu sehen, das Entscheidende über ihre Reife hierin ausschließlich zu finden, und so den ganzen Unterrichtsbetrieb in die Bahn nach diesem Ziele zu leiten und auf derselben zu erhalten. Dadurch ist unverkennbar und wohl auch zugestandener Maßen der Blick der Schüler und auch mancher Lehrer von nicht minder berechtigten, in mancher Hinsicht sogar höher anzuschlagenden Zielen und Früchten des Sprachenbetreibens abgelenkt, das Interesse an den Erzeugnissen und dem Inhalte der Litteratur gestört, das Mühen um das tiefer eindringende Verstehen einer fremden Gedankenwelt, dem um Sprach-Nachbildung nachgestellt, und es ist fast zum Hauptzwecke etwas gestempelt worden, was bei richtigem methodischen Eindringen

in die Anschauungs-, Denk- und Ausdrucksweise des Fremden als ein Ergebniß des auf diesem Felde Erarbeiteten hätte betrachtet werden mögen.

Gemäß der eben entwickelten Ansicht, die selbstredend ein Product der Beobachtung und Erfahrung ist, wird man es folgerecht finden, wenn Exercitium und Extemporale nur als Diener und Begleiter des gesammten und so vielseitigen Sprachunterrichtes angesehen, in ihrem Anspruche auf Selbstzweck und schließlich Beherrschung des ganzen Unterrichtsbetriebes eingeschränkt, in ihren Anforderungen an die Arbeitskraft der Schüler und Lehrer etwas gemäßigt, und im Wesentlichen darauf beschränkt werden, neben und hinter einem Classenunterrichte mit fortzugehen, der auf allen Stadien seinen Gang nach anderem Zwecke als dem des Exercitien-Machen-Könnens der Scholaren regelt, und in diesem Mit- und Nachgehen die im Unterrichte gewonnenen Vorstellungen zur Deutlichkeit, die erörterten grammatischen Begriffe zum sichern Verständniß, das erarbeitete Sprachmaterial zur freisten Production in den verschlungensten Verknüpfungen, kurz das Wissen bis zur Beherrschung des Gewußten fördern zu helfen.

Hierin ist zugleich das Unterschiedliche in den beiden Uebungen angedeutet. Das Exercitium als häusliche Aufgabe gestattet nicht nur dem Schüler, sondern fordert von ihm behufs der Anfertigung die Benutzung von Grammatik und Lexicon, wird demnach in seinem Texte grammatische, lexicalische, phraseologische Materien enthalten resp. berühren können, welche gleichsam noch unter den Händen des Classenunterrichts, aber durch denselben dem Schüler doch schon so weit bekannt sind, daß er durch den Text zur Befragung der Hülfsmittel veranlaßt wird, und auf diesem Wege allmählich zum verständigen und fruchtbaren Gebrauche seiner Hülfsmittel geleitet wird. In den höhern Stadien des Unterrichts kann und darf sogar auch das Exercitium als eine zwingende Veranlassung zum eingehenderen wie häufigeren Gebrauche von Lexicon und Grammatik behandelt werden, um ihn in ein tieferes Verständniß des Wortes und der Sprachgesetze sich hinein arbeiten zu lassen. — Das in der Classe zu schreibende Extemporale soll o h n e die gedachten Hülfsmittel, ohne lange Zeit zum Vorbesinnen und Nachbessern gefertigt werden. Es darf daher die vorgenannten Sprachgebiete nur in so weit und in solcher Verhüllung und Verknüpfung enthalten, als darin dem Schüler eine klare Einsicht, ein sichres und promptes Wissen nicht nur, sondern auch eine leichte und rasche Uebersicht über die im Texte gestellten Fragen zugemuthet

Digitized by Google

und bei ihm vorausgesetzt werden kann. Es gehört demnach in das Gebiet der repetitorischen Fragen, während das Exerc. in das der Denkfragen zu rechnen ist; es erfordert rasche Reproduction, während das Exerc. gründliche Meditation beansprucht; jenes soll geläufig machen, was dieses in Gang gebracht. So hilft das Exerc. dem Classenunterricht das Sprachwissensfeld erobern und in Besitz nehmen, auf welchem eroberten Felde sich das Extemp. wie auf einem Exercier- oder Turnplatze bewegt.

Demnach hat ein Extp. keine Stelle, wo der Schüler ein neues Sprachgebiet betritt, sondern immer erst nach Absolvirung eines bestimmten Abschnittes. Die Sextaner bis Quartaner können und sollten kein Extp. in den von ihnen begonnenen Sprachen schreiben, so lange sie noch mit den Declinations-, Conjugations-Endungen, Accent-Regeln im Kampfe liegen, und der Tertianer sollte nicht ein Extp. über Tempus- und Modus-Lehre fertigen müssen, wenn er noch mit deren Scheidung zu ringen hat. Man achte doch nur auf die vielen, vielen Fehler, welche in solchen Extp. gemacht werden, und mache sich von dem greifbaren Irrthume los, welcher dieser Fehlermenge durch vervielfältigte Uebungen begegnen und abhelfen will, aber schließlich nur viel Arbeit und Verdruß hüben und drüben, und wenig Frucht und wohl gar noch Schaden einträgt. Man vergegenwärtige sich doch nur, welche Reihe von Fragen nach Wortvorrath, Genusregeln, Declinations- und Conjugations-Formen und wohl auch gar schon nach syntaktischer Abhängigkeit ein scheinbar leichtes Sätzchen dem Sextaner und verhältnißmäßig noch mehre dem Quintaner stellt, deren richtige Antwort er im Einzelnen wohl weiß, die er aber über dem Schreiben, was seine Aufmerksamkeit auch noch in Anspruch nimmt, und in der Eile, wozu ihn das Hören des folgenden Satzes oder auch der Lehrer drängt, nur zu leicht übersieht und verwirrt, die er aber alle wieder richtig giebt, wenn beim Durchnehmen des Ext.'s die Fragen ihm vereinzelt gestellt werden. Das viele Falsche, welches bei der Unsicherheit im Reproduciren der Vorstellungen, bei der zu großen Menge der im Texte liegenden und immer erst vom Schüler auch noch zu formulirenden Fragen und bei der großen Eile niedergeschrieben wird, ist ein eben so großes und vielleicht noch größeres Uebel für den Fortschritt als das Ertönen vieler falschen Antworten in der Classe. Oder sollte das falsche Bild, welches als solches vom Schreiber nicht erkannt wird, nicht eben so wie das richtige sich dem Schreibenden vorstellen und einprägen? Von vielen falschen, in der Classe gehörten Antworten weiß jeder Leh-

Digitized by Go

rer, welche Hemmung ſie dem Fortſchreiten und der Sicherheit des Wiſſens auch den beſſeren Schülern bereiten. Es iſt fürwahr mit den geſchriebenen Fehlern nicht beſſer. Das falſche Bild muß getilgt werden, und dieſe Auslöſchung iſt nicht durch den Correcturſtrich, nicht auch durch Drüber- oder Neben-Schreiben des Richtigen erreicht. Es bleiben zunächſt beide Bilder als ſich ſtörende neben einander in der Vorſtellung. Wem hier zu große Beſorgniß ausgedrückt zu ſein ſcheint, der denke nur an die Erfolge der Methode, welche Orthographie durch Corrigieren falſch gedruckter Texte zu lehren unternahm. Nebenbei möge dabei gelegentlich auf die Verkehrtheit hingewieſen werden, welche durch gute Schüler die fehlervollen Arbeiten der ſchwachen corrigieren läßt. — Das eben Geſagte gilt allerdings in einem andern Sinne nicht minder für das Ext. auf höhern Stufen, wenn es mit ſeinem Texte in ein Sprachwiſſensgebiet eingreift, welches in dem Laufe des Unterrichts noch nicht völlig vom Schüler in Beſitz genommen iſt. Wenn die rechte Conſtruction, das rechte Wort, die richtige Phraſe, die geeignete Wortſtellung und Satzverknüpfung ꝛc. in der Geſchwindigkeit geſucht und ausgewählt werden ſoll, bevor der Schüler einen hinlänglichen Vorrath und in dieſem die nöthige Orientierung gewonnen hat, ſo tragen dieſe Extemporal-Uebungen dem ſchriftlichen Gebrauche der fremden Sprache wenig ein. Die Schüler ſchreiben dabei in der Eile zum Theil gar arge Sachen nieder, gewöhnen ſich aus Noth nicht nur an eine gewiſſe Leichtfertigkeit, ſondern auch an Oberflächlichkeit, die ſich über Correctheit und um das im Einzelnen Verfehlte keine Scrupel macht. Mit Recht hat man gegen das extemporierende Ueberſetzen, die ſo genannte curſoriſche Lectüre, auf die Gefahr der Oberflächlichkeit hingewieſen und demſelben daher möglichſt wenigen oder wohl auch gar keinen Raum geſtattet: ſollte das nicht in einem viel höhern Maße von dem Extemporale-Schreiben gelten?

Deſſen ohnerachtet fehlt es nicht an vollgewichtigen Stimmen praktiſcher und erprobter Schulmänner, welche das Exercitium wenn nicht ganz aufgeben, ſo doch gegen das Extp. durchaus zurücktreten laſſen wollen. Sie machen für ihre Anſicht geltend, daß das Abiturienten-Examen darauf hinweiſe und dazu dränge, daß durch das Extp. der Verdruß über die Unſittlichkeit im Gebrauche unerlaubter und ſchädlicher Hülfen wegfalle, das zwingende und drängende in ihm eine ſtraffere Anziehung der Arbeitskraft und ſo überhaupt eine größere Arbeitsbefähigung erziele, das Eilen-Müſſen ein behenderes Combinieren und ſchnelleres Reproducieren und damit eine wün-

ſchenswerthe Gewandtheit und Schlagfertigkeit des Geiſtes fördere, den Schülern eine mühſame und oft mit Verdruß gefertigte Schreibarbeit abgenommen werde, dem Lehrer ſtets ein ungetrübtes Urtheil über die Schülerleiſtungen gewahrt bleibe, und daß ſchließlich nach Erfahrungen durch das Ext. eben ſo ſicher wie durch das Exerc. das dieſen Uebungen geſteckte Ziel erreicht werde. Zunächſt ſind die vorhin ausgeſprochenen Bedenken hierdurch nicht behoben, und es dürften die hier fürs Ext. geltend gemachten Gründe doch einigermaßen abgeſchwächt werden durch folgende Gegenbemerkungen. Wenn das Abiturienten-Examen ein Extp. verlangt, ſo iſt mit dieſer wie mit allen ſeinen anderweitigen Anforderungen in keinerlei Weiſe angezeigt, daß die Schule ihre Schüler zu dieſem Zwecke fertig machen müſſe. Im Gegentheil ſoll das Ext. eben nur bekunden, wie weit die Schule mit ihrem Unterrichte die Schüler gebildet habe. Es wäre gewiß nicht der Tendenz des Abit.-Ex.'s entſprechend, wenn die Schulen ihre Schüler noch beſonders im extemporierenden Leſen der Schriftſteller zurichten wollten, weil ihnen ungeleſene Stellen vorgelegt werden ſollen. Das leidige Erzielen vom Fertigmachen iſt in einer Schule, welche einen wiſſenſchaftlichen Sinn wecken und ſtärken ſoll, ein nicht zu billigendes Streben, welches ſchöne Fruchthüllen ohne Kern erzeugt. Das Abſchreiben und Gebrauchen unerlaubter Hülfen wird ſich bei andern Schülerarbeiten nicht minder finden, wenn nicht die Auctorität der Schule, die Arbeitsfreudigkeit der Schüler und die anerzogene Wahrhaftigkeit es verhindert. Das mehr energiſche und anhaltende und geſammelte Arbeiten beim Ext. dürfte nicht die ihm nachgerühmte Wirkung auf die Erhöhung der Willens- und Geiſteskraft des Schülers haben, da des Lehrers Autorität Wache hält und ſie und ſein Wille die treibende Kraft iſt. Auch an beweglichen, ſchnell und leicht auffaſſenden Geiſtern fehlt es dem heutigen Geſchlechte eben nicht, wohl aber an ſolchen, die ſich ſelber zu ſammeln, anhalten, feſſeln und in ein Gedankengebiet ernſtlich zu vertiefen vermögen. Selbſt die dem Ext. nachgerühmte Sicherung des Urtheils über die Schüler und deren Leiſtungsverhältniß dürfte einem gerechten Bedenken unterliegen, ſo lange man nicht die individuellen Verſchiedenheiten ganz in Abrede ſtellt. Es kann im Gegentheile das Ext. für die Beurtheilung der geiſtigen Kräfte und Leiſtungen der verſchiedenen Schüler recht trüglich ſein, wie ja ein ſchlechtes Ext. bei ſonſt guten Exercitien eines Schülers einen ſichern Schluß auf Betrügereien nicht immer begründen dürfte. Zu dieſem Allem iſt für die Bedeutſamkeit des Exercitiums noch das pädagogiſche Moment gar ge-

Digitized by Google

wichtig. Bei dieſer häuslichen Aufgabe ſteht dem Schüler als Willensſtütze nur ſein Intereſſe an der Arbeit, die Forderung der Schule und ſein Pflichtgefühl zur Seite. Sie wird daher, um es kurz zu ſagen, eine Aufgabe für ſeine ſittliche Kraft, die ihn zur Thätigkeit, zur Sammlung, zum Nachdenken, Nachſchlagen, zur Ausdauer, zur Treue und Sorgfalt im Kleinen ꝛc. treiben und darin feſthalten ſoll. Das richtig behandelte Exerc. iſt ferner auch, wie ſchon oben angedeutet iſt, eine geeignete An- und Hinleitung zum ſelbſtändigen Arbeiten, läßt den Schüler auf den verſchiedenſten Stufen von den kleinſten Anfängen bis zu den ausgedehnten Grenzen des Sprachunterrichts darin ſich üben, wie er die ihm zu Gebote ſtehenden Hülfsmittel zu befragen, deren Antworten richtig zu deuten, aus ihnen ſein Wiſſen zu bereichern und zu vertiefen, wie er die Lectüre für dieſen Zweck zu verwerthen, was er aus ihr zu merken, zu ſammeln ꝛc. habe. — Doch genug über dieſe Controverſe. —

Die oben dem Exerc. und Ext. zum anderweitigen Sprachunterricht zugewieſene Stellung, nach welcher dieſe Uebungen ſich an die Grammatik und Lectüre anzulehnen, nicht ihren Gang zu beſtimmen oder gar zu beherrſchen haben, und anderſeits wieder die dem Exc. zugeſprochene Wichtigkeit als Hin- und An-Leitung zu einem ſelbſtſtändigen, freien Arbeiten ſtellen faſt nothwendig an den Lehrer die Forderung, jedes einzelne Exerc. und Ext. zu entwerfen, dem jeweilig gewonnenen Sprachmaterial und grammatiſchen Wiſſen anzupaſſen, und ihre Schwierigkeit nach den Fortſchritten und Kräften ſo wie nach den jeweiligen Bedürfniſſen zu bemeſſen. Die vielen, zweckmäßig genannten, vielfältig in Gebrauch genommenen, Exercitien- oder Uebungsbücher ſind erſt entſtanden, ſeit das Exercitium zum Regenten des Sprachenunterrichts und das Schreiben-Können zum faſt alleinigen Ausgangspunct deſſelben erhoben worden iſt, und der Gebrauch dieſer Bücher hat weſentlich dazu mitgewirkt, das ehemalige richtigere Verhältniß der Lectüre zur Grammatik und beider zum Exercitium umzukehren. Man wird ſich der allerdings ſehr bequemen Bücher ſchon entſchlagen müſſen, wenn der Sprachunterricht wieder auf richtigere Bahnen geführt und die fremde Sprache aus ihren Darſtellungen und nicht an und aus deutſchen, nach der Grammatik zugeſchnittenen und geordneten, Beiſpielen gelernt werden ſoll. Sobald der Lehrer gemäß der ausgeſprochenen Forderung Exerc. wie Ext. für ſeine Claſſe in dem oben angegebenen Sinne ſich ſelber zu entwerfen unternimmt, ſo wird er gar bald inne werden, daß er die Arbeiten früherer Jahrgänge

Digitized by Google

nicht ganz wieder brauchen kann, wenn ihn auch nicht die Besorgniß vor Schülermißbrauch davon abhielte, denn er wird aus den verschiedensten und leicht hier ergänzten Ursachen in den verschiedenen Jahrgängen bald viele bald wenige Uebungen für gewisse grammatische Regeln nöthig haben, bald diesen bald jenen lexicalischen und phraseologischen 2c. Vorrath voraussetzen können, bald diese bald jene Sprachwendungen und Satzverknüpfungen einer mannigfaltigeren Einübung unterstellen müssen u. s. w. Je mehr Sorgfalt der Lehrer auf die jedesmal zweckmäßige und richtige Entwerfung des Exc. und Ext. verwendet, desto mehr wird er inne werden, daß die besten Arbeiten Anderer noch weniger wie die eigenen aus früherer Zeit dem jeweiligen Bedürfnisse entsprechen. Ein naheliegender Einwand gegen diese Forderung aus der ohnehin zu großen Belastung der Lehrer hat vor dem höhern Anspruche der richtigen Unterrichtsmethode kein Gewicht, denn wenn die vorhandenen Kräfte nicht ausreichen, so sind deren mehre zu bestellen.

Diese methodische Forderung hat aber auch eine weitere pädagogische Bedeutung. Das Entwerfen eines Exc. resp. Ext. setzt bei dem Lehrer eine jedesmalige Erwägung und Vergegenwärtigung des Standpunktes voraus, den er im Unterrichte auf dem Gebiete des Wissens, durch Ueben auf dem des Könnens und durch Zucht auf dem des Willens erreicht zu haben meint. Dies Erwägen setzt seine Arbeit einer Seits in einen sittlichen Connex mit den Schülern, und wird ihn andrer Seits in die Arbeit Fragen und Aufgaben hineinlegen lassen, auf deren Beantwortung und Lösung von den Schülern er gespannt sein wird. Dem Ausfalle eines so entworfenen Exerc. resp. Ext. wird vom rechten Lehrer mit kaum geringerer Erwartung entgegen gesehen, als mit welcher der rechte Schüler die roth-bestrichte Arbeit zurück empfängt. Aber auch der Schüler geht nach Erfahrungen und Schüleräußerungen mit anderer Gesinnung und größerer Energie an die Arbeit, wenn er sich sagt, daß dieselbe vom Lehrer für ihn entworfen, nach seinen Kräften bemessen, und deren Lösung seiner Willenskraft zugetraut sei. Er empfindet es dann in der That auch als eine Beschämung, wenn er dem Vertrauen in seine Kraft nicht entsprochen hat, wie denn auch der Lehrer sich nicht angenehm berührt fühlen kann, wenn der schlechte Ausfall der Schülerarbeit ihm sein unrichtiges Urtheil über deren wissenschaftliches oder sittliches Vermögen vorhält. Beide aber erhalten aus dem unbefriedigenden Ergebniß eine Aufforderung zum Bessermachen. — Ein daher entnommener Einwand, daß das Dictieren in den Classen

Digitized by Google

möglichſt vermieden werden müſſe, dürfte die vorſtehenden Darlegungen wohl nicht entkräften, zumal ohnehin das reiche Wachsthum und der Viel-Gebrauch gedruckter Exercitien-Bücher nicht von der ehrfurchtsvollen Scheu vor dem Dictiren herzuleiten iſt. Dieſe Litteratur und ihr Gebrauch beweiſt nur, daß eben andre Anſichten über die in Rede ſtehenden Uebungen als die hier vorgetragenen gangbar ſind. Was die in den Anſtalten zum mündlichen Ueben in fremden Sprachen gebrauchten Hülfsbücher anlangt, ſo gehören ſie in das Bereich, welches dem Ext. zugewieſen iſt, und werden daher auch im Folgenden einer kurzen Beſprechung unterſtellt werden. —

Die Stellung, welche dem Exercitium als Hin- und Anleitung zum ſelbſtſtändigen Arbeiten zugewieſen iſt, führt zu der Nöthigung, daß der Schüler vom Lehrer zum Anfertigen deſſelben angeleitet, und dieſe Anleitung nicht blos in der untern oder unterſten Stufe, ſondern auf allen gegeben werden muß, wo der Schüler in ein neues Gebiet der Grammatik oder in den eigentlichen Gebrauch des Lexicons eintritt. Der Lehrer muß den Schüler auf alle die Fragen hinweiſen, welche der vorliegende Text ſtellt, um ihn dadurch für dies Herausfinden und beſtimmte Formulieren der Fragen, und dann zum rechten Suchen und Finden der Antwort in den zur Stelle gebrachten Hülfsmitteln anzuleiten. Dieſe hier ausgeſprochene Forderung wird ja heute nicht mehr überraſchen, ſeit die Didaktiker ziemlich allgemein die Nothwendigkeit erkannt haben, den Schüler zum ſogenannten Präparieren auf einen fremdſprachlichen Text und zwar nicht blos in den untern Claſſen, ſondern wohl auch in den mittleren Claſſen bei dem Beginnen eines neuen Schriftſtellers anzuleiten. Man könnte dieſe Anleitung auch allenfalls ſo geben, daß man beim Dictiren des Exercitiums auch zugleich angäbe, an welcher Stelle überhaupt, und bei Anfängern auch noch was und wo nachzuſchlagen ſei. So abſonderlich dies klingen und ſo ganz ungewöhnlich dies erſcheinen mag, und ſo gewiß es in einem organiſierten Lehrgange nicht eben vorkommen darf, ſo werden die ehemaligen Schüler des verſtorbenen Paſtor Hecker doch bezeugen können, daß ſie faſt allein auf dieſem Wege in der Tertia mittelſt der, ſo behandelten, Exercitien eine Kenntniß der Syntax nach der Bröderſchen Grammatik erlangt haben. Hier ſollte dies nur erwähnt werden, um anzudeuten, wie viel und was man mit der ſorgſamen Leitung der Exercitien zu leiſten vermag. —

Eine Anleitung reſp. Vorbereitung fürs Extemporale-Schreiben giebt der Claſſenunterricht in ſeinen mündlichen Uebungen, zu deren

Digitized by Google

weiterem Verlaufe auch die gedruckten Uebungsbücher verwendet werden können, wenn sie für ein mündliches Uebersetzen ex tempore wirklich eingerichtet sind. Wie die mündlichen Uebungen vor dem Nothwendigwerden und Benutzen gedruckter Texte anzulegen und zu handhaben sind, bleibt späteren Mittheilungen vorbehalten. Statt dessen mögen einige Bemerkungen über die bis Tertia hin vielfältig gebrauchten Uebungsbücher Platz finden. — Die meisten derselben sind für den hier beregten Zweck, das extemporale Schreiben im besonderen vorzubereiten und zu erleichtern, nicht geeignet, denn in der einen Hinsicht machen sie zu große und in der andern zu geringe Anforderungen. Man höre sich doch nur unbefangen und offenen Ohres das Uebersetzen der Sextaner und auch Quintaner an. Nur wenige derselben bringen das Sätzchen ohne drei, vier, ja wohl noch mehre Hülfsfragen zu Stande, d. h. der Schüler übersetzt nicht einen Satz, sondern beantwortet eine Reihe von einzelnen und vereinzelt gestellten Fragen, deren Beantwortung in der Gesammtheit die Uebertragung des Satzes erfordert. Wer hierin eine Uebung der Sprache im Satze und durch den Satz erkennen will, täuscht sich oder übersieht gänzlich, was bei diesem fragenden Einhelfen eigentlich vorgeht. Demnach sind diese Bücher trotz ihrer kurzen Sätzchen und Sätze zu schwer für Uebungen behufs behender Verwendung des erworbenen Sprachwissens. Davon machen die für Quarta und Tertia ähnlich eingerichteten und gebrauchten Satz-Uebungsbücher auch keine Ausnahme. So lange sie den Lehrenden noch zu vielen Hülfsfragen nöthigen, sind sie dem Standpuncte der Classe für den in Rede stehenden Zweck zu schwer. — Andrer Seits machen sie die Einübung der grammatischen Regel, zu welchem Behufe zunächst die Beispiele zusammengestellt sind, zu leicht, oder vielmehr, sie erleichtern dem Schüler die Regelanwendung in der Art, daß der eigentliche Zweck selten und dann meist gar nicht erreicht wird, wenn die Regel selbst vorauf gedruckt oder sonst wie bezeichnet ist. Man achte auch hier wieder auf das Uebersetzen der Schüler. Nach wenigen Beispielen verfehlen sie noch selten die Stelle wo, und die Art, wie die Regel zur Anwendung kommt, und so hört ein Ueberlegen nach dieser Seite hin bald fast gänzlich auf. Die dann noch vorkommenden oft zahlreichen Fehler stehen auf anderen vom Beispiele berührten Feldern, welche nicht so abgesteckt sind. So führt diese Art von Beispiel-Sammlungen in Bezug auf das Einüben der Regel zu einem fast mechanischen Thun und fördert den Unterricht viel weniger, als man meint. Es müßte doch auch ein ziemlich bornierter Schüler sein, der eine erläuterte und

verſtandene Regel auf ein beſtimmtes, zu ihrer Anwendung gemachtes Beiſpiel nicht ſollte richtig anwenden können, zumal wenn ihm die Regel ſelbſt noch namhaft gemacht oder gar vorgelegt iſt. — Das „nicht an die Regel denken" iſt der Quell des Fehlermachens im Exercitium und Extemporale: wie mag man dieſen Quell dadurch verſtopfen wollen, daß man dem Schüler das „an die Regel denken" abnimmt. — Daraus folgt, daß alle mündlichen Ueberſetzungsübungen nur dann erſt dem Extemporale-Schreiben dienen, wenn ſie gemiſchte Beiſpiele enthalten, die in der Menge der zur Anwendung zu bringenden Regeln das für die Schülerkräfte richtig beſtimmte Maaß halten. Darum eignet ſich zu dieſen Uebungen allein ein leichter zuſammenhängender Text, der von ſelbſt eine Reihe leichter Sätze, d. h. ſolcher Sätze bringt, welche fürs Uebertragen keine Schwierigkeiten bieten, der aber auch ſolche Sätze ohne Index und an ungeſuchter Stelle enthalten wird, wo die Erinnerung an die Regel mitreden ſoll. — Ueber das graſſirende Uebel, den fremdſprachlichen Unterricht bis Quarta hin und darüber wohl gar noch hinaus in Lectüre, Grammatik, Exercitium und Extemporale an einzelnen zuſammenhängenden Sätzen zu betreiben, wird in ſpäteren Mittheilungen ein Näheres gebracht werden. Betont werde hier nur, daß alle Vorübungen für das Extemporale leicht ſein müſſen, weil man ohne das nicht zu einem behenden Anwenden kommen kann, und und daß ſie ſich nicht zu lange in den für eine und dieſelbe Regel gearbeiteten Beiſpielen bewegen ſollten. — Hierbei mögen die lehreifrigen Anfänger, Falls ihnen das Entwerfen und Dictiren des Exercitiums anvertraut und geſtattet wird, die Mahnung zu Herzen nehmen, nicht in dieſe Entwürfe eine ſolche Menge von Schwierigkeiten zuſammenzudrängen, die bei jedem Worte faſt ein Ueberlegen beanſpruchen. Die Ueberwindung ſo vieler gehäufter Schwierigkeiten erfordert eine geiſtige Kraft und Ruhe, welche der Knabe erſt nach und nach gewinnen ſoll. Was die Schüler nach ihrem Wiſſen wohl müßten leiſten können, das leiſten ſie aus natürlicher Willens- und ſittlicher Schwäche noch bei weitem nicht. Sie werden den ihrem Wiſſen recht wohl angemeſſenen Zumuthungen nur ſo weit entſprechen können, als die geiſtigen Kräfte durch allmähliche Uebungen geſtärkt und zum Ueberwinden jugendlicher Beweglichkeit gereift ſind. Sollen einmal viele Regeln in Anwendung kommen, ſo ſei das Exercitium und Extemporale um ſo viel länger, nicht aber gedrängter. —

Für die oberen Klaſſen wird die bisher beſprochene Vorbereitung des Extemporale-Schreibens nicht ganz ausreichend ſein, obwohl auch

hier Textbücher vorhanden und wohl auch in Gebrauch gekommen sind, deren zusammenhängender Text mündlich in der Klasse ex tempore d. h. ohne voraufgegangene häusliche Präparation in die fremde Sprache übertragen wird. Da es in diesen Klassen doch nicht mehr auf die Richtigkeit in dem niedern grammatischen Gebiete allein, sondern schon auf stylistische Uebungen ankommt, und doch auch eine Stylleh re noch nicht einen Platz hat, so bedarf man noch anderweitiger Vorbereitung und Wege. Man erreicht viel für aufmerksame und den Styl beachtende Lectüre, wenn man das Extemporale immer aus dem in der Klasse jüngst oder unlängst Gelesenen zusammenstellt. Weil das die Schüler merken, so achten sie auch für diesen Zweck auf den Text, ohne daß man die Interpretation des Schriftstellers in grammatische und stylistische Excursionen verkehrt. Zur allmählichen Steigerung der Thätigkeit kann man auch so weit vorgehen, daß man den Schülern einzelne, in sich abgegrenzte Abschnitte eines nicht gelesenen, aber doch vom Schüler schon leicht zu verstehenden Schriftstellers als diejenigen bezeichnet, aus denen das nächste Extemporale werde gearbeitet sein. Der hiermit beabsichtigte Doppel-Zweck liegt nahe und Erfahrungen beweisen, daß solches Verfahren für Privat-Lectüre und geläufiges Schreiben wesentliche Dienste leistet. Es sei darum den jungen Lehrern bestens empfohlen. —

Die Correctur dieser Arbeiten, diese sogenannte crux der Lehrer, ist von ganz wesentlicher Bedeutung, und muß an allen Arbeiten ohne Ausnahme und zwar mit Gewissenhaftigkeit gehandhabt werden. Diese Betonung ist gewiß überflüssig und wäre auch unterblieben, wenn nicht in jüngster Zeit Herr Dute in dem Pädagogischen Archiv (12. Jahrgang 10. Heft, December 1870) eine psychologische Begründung des Satzes: „die Correctur sämmtlicher Hefte durch den Lehrer ist nutzlos“ zu geben versucht hätte. Die Leser des Archiv's und selbst die jüngeren, welche vor Schematismen nicht zu viel Respect haben, werden sich wohl mit dem Verfasser und seinen Deductionen abgefunden haben, darum sei nur aus dem Eingangs Gesagten wiederholt, daß Exercitium und Extemporale Fragen an alle Schüler zur Beantwortung von jedem Einzelnen sind, demnach auch die schriftlichen Antworten jedes Einzelnen angesehen, beachtet, gewürdigt d. h. corrigirt werden müssen, wenn die Schüler sich nicht wie die geringen, verachteten Leute vor einem hohen stolzen Herrn ansehen sollen, der allerhand beiläufige Fragen im vornehm herablassenden Tone an sie richtet und dann für ihre Antworten keine Aufmerksamkeit und kein Ohr hat. Solche

Empfindungen eines Schülers dürften vor Herbart's Lehre vom erziehenden Unterricht schwerlich gerechtfertigt werden können, obwohl Herr Dute sich auf dessen Psychologie beruft. Ferner sei daran erinnert, welche Stellung diesen Schularbeiten im gesammten Spachunterichte, welche Bedeutung ihnen für die Erweisung nicht bloß der geistigen sondern auch der Willenskraft zugewiesen ist, welche innere Nothwendigkeit einer Correctur aller Arbeiten für den Lehrer aus der richtigen Behandlung dieser Uebungen sich ergiebt; welche sittliche Bedeutung die gewissenhafte Correctur des Lehrers für den Schüler hat. Denn wie bald ein Lehrer allen und jeden erziehlichen Einfluß auf die Schüler verliert, der in diesem, vom Schüler unmittelbar controllirten und gewürdigten, Dienste als untreu und gewissenlos erkannt wird, das lehrt die Erfahrung. Wenn die Schüler nach der hier aufgestellten Ansicht wissen, daß der Lehrer die Ausarbeitung des Textes für sie unternommen hat, wenn sie in Folge dessen auch wiederum dem Lehrer durch ihre schriftliche Arbeit antworten und Rechenschaft geben wollen, so ist eine Rückgabe der Arbeiten ohne Correctur fast undenkbar. Auch dürfte es in der That nur wenige Lehrer geben, welche dieser inneren und sittlichen Nöthigung nicht nachkämen und, Falls einmal unabweisbare Abhaltungen eingetreten waren, sich nicht zu einer Entschuldigung resp. Rechtfertigung vor den Schülern gedrungen fühlen sollten. —

Nur darum kann es sich handeln, wie die Correcturen zu machen sein möchten, um eine der Lehrerarbeit einigermaßen entsprechende Frucht auch für den wissenschaftlichen Fortschritt zu erreichen. Diese wird oft vermißt und dadurch gewinnt der Mißmuth über die mühsame und abspannende und geistlähmende Arbeit eine gewisse Berechtigung. Das aller Orten gehörte Seufzen über Correcturen hätte wohl zu der Untersuchung führen sollen, ob die heute geübte Weise des Exercitium- und Extemporale-Schreibens von Kindesbeinen an und des früh und späten Uebens aus den und nach den methodischen Schulbüchern die richtige sein möchte. Es darf die bestimmte Hoffnung aus eigener Erfahrung gemacht werden, daß Exercitium und Extemporale, welche nach der hier entwickelten Ansicht an die rechte Stelle des Unterrichts gestellt, gehörig erst vorbereitet, im rechten Sinne ausgearbeitet, und dem Schüler nach voraufgegangener Anleitung aufgegeben und abverlangt sind, nicht nur weniger Lehrermühen und Lehrerseufzen sondern auch reichlichere Früchte für den wissenschaftlichen Fortschritt der Schüler eintragen. Das heutige Verfahren dürfte das Vergebliche, durch die

Digitized by Google

Menge der Arbeiten deren Güte zu ersetzen, hinlänglich versucht haben. —

Nicht um der vollen Klassen oder der leichteren Lehrerarbeit, sondern um der Sache willen darf die Correctur nur im Unterstreichen des Fehlerhaften, abzuändernden minder Guten, nicht aber im wirklichen Bessern des Textes durch die Hand des Lehrers bestehen. Denn nach der hier zu Grunde gelegten Behandlungsweise können Fehler aus Unwissenheit oder Mißverstehen einer Regel nicht eben häufig vorkommen, wenn nicht zu unreife Schüler in der Klasse sitzen, für die dann eingetretenen Falles ein besonderes, hier nicht zu erörterndes, Nachüben einzutreten hat. Die Fehler werden also meist entspringen aus Uebereilung, Gedankenlosigkeit, Mangel an Erinnerungskraft, Unachtsamkeit auf den Text, Bequemlichkeit im Benutzen und Verwenden der Hülfsmittel, falscher Anwendung der darin gefundenen Antworten ꝛc. Wenn sich nun ein Lehrer — am besten alle Lehrer derselben Schule — mit den Schülern über eine bestimmte Zeichensprache für Fehler in Orthographie, Form, Casus, Tempus, Modus, Conjunction, Satzverbindung, Wortgebrauch, Wortstellung, Phrasenverwendung ꝛc. verständigt hat, so wird und muß das Correctur-Zeichen an der fehlerhaften Stelle als ganz verständliche Sprache für jeden Einzelnen zur Erinnerung an das Verfehlte, Uebersehene ꝛc. ausreichen. Ohnehin kann ja der Correctur nur das unterstellt werden, was der Schüler besser hätte machen können und sollen. Wenn dieses Erinnerungszeichen nicht ausreicht, dann fehlt etwas in der Vorbereitung oder Anleitung, und wenn der Lehrer eine wörtliche Correctur selber beifügt, so nimmt er dem Schüler das „Sich-Besinnen auf das Richtige“ ab, was allewege nicht geschehen sollte. Vielmehr kann sogar für mehr vorgeschrittene, fähige und geübte Arbeiter darin eine Steigerung dieses Sich-selber-Besinnens herbeigeführt werden, daß man ihnen zumuthet, auch an weniger detaillirenden Censur-Strichen schon die gemachten Fehler zu erkennen. Man wolle diesen kleinen Wink nicht übersehen, denn er weist auf den Anbau eines wohl berechtigten Ehrgefühls hin, welches zur Besserung weniger Winke bedarf. —

Das sogenannte Durchgehen der Exercitien gehört zu den schwierigeren Aufgaben in einer Schulklasse, ist nothwendig, und wird von den meisten Lehrern als die fruchtbarste Arbeit aus Anlaß der Exercitien und an und mit ihnen angesehen. Die multiplex practica, der man hierbei begegnet, zeigt aber, wie wenig man mit diesem Geschäfte ins Reine gekommen ist, und manches Verfahren läßt in dem

unbefangenen Beobachter den Zweifel an der nachhaltigen Frucht nur zu sehr aufkommen. Dabei gewahrt man, wie auch wohl sonst öfters, daß Gewöhnung auch ein recht verkehrtes Verfahren als ein wohlerprobtes ansieht. Die folgende oft wahrgenommene Methode des Durchgehens der Exercitien und Extemporalien dürfte zu den verkehrten zu rechnen sein. Der Lehrer nimmt aus dem Packet der vor ihm liegenden corrigirten Exercitien in irgend einer Reihenfolge eins derselben in die Hand, ruft dazu den Schüler auf, welcher sich erhebt und stehen bleibt, rückt ihm die gemachten Fehler vor, fordert ihn zum sofortigen mündlichen Verbessern und Angeben der verfehlten Regel auf, fordert im Unvermögensfalle des Inquirirten irgend einen andern Mitschüler zum Nachhelfen auf, beehrt einzelne Fehler mit dem Titel der Nachlässigkeit, Faulheit, Flüchtigkeit, Gedankenlosigkeit ꝛc. ꝛc. und giebt das Buch dann wohl auch mit allerhand Sermonen resp. Vorwürfen und Ermahnungen, Aufforderungen zu größerem Fleiße, Drohungen besonderer Maaßregeln, Ankündigung einer Strafe, oder auch mit einem ermuthigenden und belobenden Worte zurück. Dies Verfahren ist verkehrt trotz seiner weiten Verbreitung und vielleicht auch alten Herkommens. Der aufgerufene Schüler steht vor dem Lehrer und der Klasse wie ein armer Schächer aber ohne rechte Reue, wehrt sich innerlich mit Bewußtsein gegen die vom Lehrer beabsichtigte Einwirkung, weil die besonderen und allgemeinen Vorwürfe und Mahnungen ihm mit dem Exercitium und den Fehlern darin in zu künstliche Verbindung gebracht erscheinen, läßt darum harte und härteste Vorwürfe schweigend an sich abgleiten, nimmt sich nur in Acht, nicht gleichgültig zu erscheinen und setzt sich froh nieder, wenn dies Wäscheauswringen noch glücklich ohne Strafverfügung geendet hat. Dabei ist die ganze Klasse unbetheiligt und, wenn nicht Mitleid sich regte, auch theilnahmlos. Sie wird durch die vereinzelten Fragen an einzelne Schüler nicht beschäftigt und weist nur erwartungsvolle Genossen in denen auf, welche ihre Arbeit noch nicht zurückerhalten, aber einen ähnlichen Lehrererguß in Aussicht haben. Die äußere Zucht erhält wohl eine *scheinbare* Aufmerksamkeit, und des Lehrers Entrüstung bewirkt auch wohl eine *scheinbare* sittliche Einwirkung; aber eben auch nur scheinbar, denn die sich alle Woche an die Exercitien und die Fehler knüpfenden Sitten- ja Censur-Reden werden zum Alltagsgespräch und geben muthwilligen Beobachtern Veranlassung zum Buchführen über die sich wiederholenden Redewendungen und Ausdrücke. —

Empfehlenswerther für die unteren Klassen und der hier zu

Grunde liegenden Idee entsprechender ist folgendes Verfahren. Hat der Corrector es für nöthig erachtet, in Anlaß der Arbeit ein allgemeines Urtheil des Lobes oder Tadels oder eine Ermahnung, Bedrohung, Strafe ꝛc. auszusprechen, so stehe das neben der Fehlerangabe niedergeschrieben für den betreffenden Schüler. Es wirkt mehr als die „Aushunzereien" vor der Klasse. Der Lehrer hat sich notirt, welche Fehler besonders häufig vorkommen, also durchgehende sind, und selbstredend wohl auch die Fehlerzahl der einzelnen Schüler. Die durchgehenden und auch einzelne auffällige Fehler weisen auf die Unterrichtspartien hin, welche in der Klasse noch nicht geläufig oder deutlich genug geworden waren. Diese Partien werden dann vor der Zurückgabe der Arbeiten unter Rücksichtnahme auf das Verfehlte aber ohne Nennung der Namen mit der Klasse durchgenommen, aufgeklärt, eingeübt. Dabei mögen auch Seitenhiebe der schärfsten Art gelegentlich für die Ungenannten ausgetheilt werden, welche sich Albernheiten und Gedankenlosigkeit haben zu Schulden kommen lassen. Sie treffen allgemeiner und wirksamer, weil eben jeder sie noch als ihm geltend ansehen kann. Wenn dies geschehen ist, oder wenn die Fehlerzahl und deren Art zu einem solchen Nachholen des Unterrichts und der Einübung keine Veranlassung bot, dann wird das Arbeitsbuch den Schülern eingehändigt, eine Zeit von einigen Minuten zum Ueberlegen der Correctur-Striche und zum Sich-besinnen auf das Richtige eingeräumt und dann die Frage gestellt, wer etwa einen oder einige Correctur-Striche nicht verstände resp. die anzubringende Verbesserung nicht wisse. Dem sich Meldenden läßt man zu seiner Beschämung sofort und ohne Hülfsfrage die rechte Antwort und deren Begründung durch zwei andere Schüler geben; doch muß auch dies ohne Härte geschehen, damit nicht ein unwahres Schweigen Platz greift. Es ist nicht schwer, den Schülern es zur Ehren- und Gewissenssache zu machen, ihr Exercitium nun selbst als ein richtiges und zwar in der Stunde unter den Augen des Lehrers durch Nebenschreiben auf dem Rande herzustellen. Ein Blick des Lehrers auf die gemachten Verbesserungen bei Gelegenheit des nächsten Exercitiums und die gegen nachlässiges oder oberflächliches Verbessern getroffenen ernsten Maßregeln bewirken dies ohne Schwierigkeit. Je weniger Zeit auf diese Manipulation verwandt wird, desto energischer ist das Sich-besinnen der Schüler und desto mehr Zeit bleibt für ein anderweitiges Thun in der Stunde. Zum Schlusse wird dann Satz für Satz richtig von den schwächeren Schülern vorgelesen. Wenn ein Mehreres in den unteren Klassen nothwendig wird, wie z. B. Vorbuchstabiren, an die Tafel

Digitized by Google

ſchreiben ꝛc., ſo iſt das der klarſte Beweis, daß man von Kindern eine Arbeit verlangt hat, die ſie nicht machen können, und ſolche Forderungen ſind unſittlich. —

Eine etwas andere Behandlung des Durchgehens dürfte für Ober-Tertia und Secunda und noch mehr in Prima des Gymnaſiums im Lateiniſchen und der Realſchulen im Franzöſiſchen eintreten, wo das Gebiet der ſogenannten niedern Grammatik im Großen und Ganzen mehr oder minder oder ganz erledigt iſt, und die Fehler auf dieſem Gebiete nur ſeltener vorkommen werden. Der Lehrer hat ſich bei der Correctur nicht ſowohl dieſe groben grammatiſchen Fehler, ſondern nach Maßgabe der Klaſſe und des Unterrichts in ihr das mehr oder minder durchgängig auf dem Gebiete Verfehlte bemerkt, auf deſſen Anwendung reſp. Einübung das Exercitium reſp. Extemporale berechnet war. Vor Austheilung der Hefte verfährt er nun für dieſe ſpeziellen Partien ganz ähnlich, wie in den unteren Klaſſen, aber bringt nun an den einzelnen Sätzen eine Zuſammenſtellung aller der verſchiedenen von den Schülern gewählten, an ſich richtigen Conſtructions-, Ausdrucks-, Verknüpfungs- ꝛc. Weiſen zu Stande, ergänzt dieſelben event. durch einige nicht beigebrachte Wendungen, Ausdrücke ꝛc. und unterſucht dann gemeinſchaftlich mit den Schülern, was an der betreffenden Stelle das geeignetſte d. h. dem Sinne des Textes und dem fremden Sprachidiome entſprechendſte ſei. Das ſichert nicht nur die rege Theilnahme der Schüler, ſondern bereichert auch ihre Einſicht, ihr Wiſſen und Können in erfreulicher Weiſe. Daß es von äußerſter Wichtigkeit iſt, bei dieſem ergänzenden Durchgehen des Exercitium wie Extemporale auf die von den Schülern geleſenen Schriftſteller und Stellen zurückzugehen und vornehmlich aus dieſen die Wahl zu treffen, bedarf kaum der Erwähnung. Dies trägt für die aufmerkſame Lectüre große Frucht. Wenn dabei nach der hier aufgeſtellten Anſicht von dieſen Uebungen das Herumſchweifen in den verſchiedenſten Sprachgebieten aufhören, vielmehr ein ganz beſtimmter und klargedachter Zweck verfolgt und erreicht werden ſoll, ſo bedarf es für den Fall, daß dieſe Uebungen in Secunda und Prima verſchiedenen Lehrern zugefallen ſind, kaum der Erinnerung, daß dann eine genaue Verſtändigung und gleichſam Grenzregulirung zwiſchen denſelben Statt haben muß. — Nach dieſer Durcharbeitung mit der Klaſſe werden die Hefte zurückgegeben, dann wie in den untern Klaſſen die Correcturen von den Schülern ſogleich am Rande gemacht, und ſchließlich der richtige Text Satz für Satz vorgeleſen. — Ob man bis zu einem Muſter-Texte vorſchreiten will, mag dem Ermeſſen und

Belieben überlassen sein; aber widerrathen darf zweierlei werden, dem Schüler für das Corrigiren nicht ein Mehreres als die Herstellung des Richtigen zuzumuthen und nicht gar das Auswendiglernen solcher Muster-Exercitien zu verlangen. Statt dessen lohnt es sich und geschieht auch gern, hinter jedem Exercitium die Materien kurz zu notiren, welche am Eingange des Durchgehens zur Sprache und zum Austrage gebracht sind. So kommen dann die Sprach-Notizen, die man bei guten Schülern hin und wieder in den Präparationen für die Schriftsteller findet, in die Exercitien-Bücher, wohin sie recht eigentlich gehören. — Die Lectüre soll wohl für die Exercitien das Metall und auch die Modelle für beliebige Gestaltungen bieten; aber nicht Dienerin der Exercitien sein, sondern dem grammatischen Unterrichte das Schärfen und Schneiden der Metalle und Erkennen und Würdigen der Modelle und den Exercititien das Flüssigmachen und Gießen zuweisen. —

II. Sprechsaal.

Ueber einen die Neugestaltung des fremdsprachlichen Unterrichts auf den Realschulen betreffenden Vorschlag.

In dem Protokoll der 2. Versammlung der Directoren der Gymnasien und der Realschulen 1. Ordnung in der Provinz Posen, 1870, p. 78 ff. befindet sich ein Referat des Dir. Dr. Brennecke: Ueber die Vereinfachung des Lehrplans der Realschulen, das, von so competenter Seite kommend, von den wesentlich mitbetheiligten Lehrern der neueren Sprachen nicht ignorirt werden darf. Der Herr Referent erhebt zunächst die oft gehörte Klage über den zu complicirten Lehrplan der Realschulen. Es wird, so heißt es weiter, zu vielerlei *neben* statt *nach* einander getrieben. Die Realschüler sollen *denken*, *geistig* verarbeiten, *schaffen* lernen. Die Realschule ist eine Bildungs- und Uebungs-, keine Fachschule. Die Realschule 1. Ordnung erfüllt gegenwärtig *nicht* diesen Zweck, bestehend in geistiger Disciplin, Befähigung zum Lernen, Uebung des Denkvermögens und der Spache, der Angewöhnung, methodisch und systematisch einen geistigen Stoff zu durchdringen und zu verarbeiten. Der ihr durch die Unterrichtsordnung vom Jahre 1859 aufgezwungene Lehrplan, wonach zu vielerlei und zu früh auf der unteren und mittleren

Stufe angefangen wird, ruinirt sie. — Formale Bildung ist das Hauptziel der Realschule.

So des Referenten Ansicht über die Leistungen und Mängel der Realschulen.

Da Herr Dir. B. schwerlich sämmtliche Realschulen, oder auch nur den größten Theil derselben aus eigner Anschauung kennt, so ist es klar, daß er die betreffenden Mängel und Schwächen als selbstverständlich betrachtet. Er leitet sie, wie wir gesehen, aus dem officiellen Lehrplan, aus ihrer Organisation her. Somit ist den unglücklichen Reallehrern wenigstens der schwache Trost des ultra posse nemo obligatur gewährt. Wir fühlen uns nicht berufen, für den Lehrplan von 1859 eine Lanze zu brechen; er hat, wie jedes Menschenwerck, seine Unvollkommenheiten; allein eine gewisse Unbilligkeit im Urtheile über den Lehrplan scheint uns doch darin zu liegen, daß die mancherlei wohlbekannten, dem Realschulwesen feindlichen Verhältnisse, die seinem Aufschwunge entgegen stehen, gänzlich außer Betracht bleiben. Doch sehen wir hiervon ab; Herrn Dir. B. ist es darum zu thun, den Lehrplan zu bessern, gewiß hofft er nebenbei auch auf das Verschwinden anderweitiger Hindernisse.

Mit dem, was uns in dem Referat über das Ziel der Realschule auseinandergesetzt wird, dürfen wir um so mehr einverstanden sein, als dasselbe die höhere geistige Einheit mit der anderen Kategorie derjenigen Schulen, welche allgemeinen höheren Bildungszwecken gewidmet sind, statuirt. Wir wollen uns als das Hauptziel der Realschulen auch die formale Bildung gefallen lassen. Hier war nun der Ort, wo die charakteristischen Unterschiede zwischen Gymnasium und Realschule, die doch offenbar dasselbe Endziel erstrecken, darzulegen waren. Als selbstverständlich können wir sie nicht annehmen, oder höchstens nur von ihrer negativen Seite, in so fern das Wesen des Gymnasiums fixirt ist, das der Realschulen aber, wie die Controverse über den Lehrplan ja augenscheinlich darthut, noch nicht, wenigstens nicht bis zur völligen Uebereinstimmung. Erörterungen hierüber sind nicht zu umgehen. Von ganz besonderer Wichtigkeit aber ist ein Punkt, der, wie uns scheint, nur zu sehr übersehen wird. Obwohl auch die Gymnasien an die Bedürfnisse der Zeit nach und nach recht starke Concessionen gemacht haben, so so sind sie doch in der glücklichen, oder bequemen Lage, ihr Wesen allen etwanigen Velleitäten des größeren Publikums gegenüber dictatorisch zu setzen und zu behaupten. Nicht so die Realschulen. Sie sind Kinder der Zeit und eines ganz bestimmten Theiles der gebildeten Gesellschaft, der sie schuf, gründete, fördert und erhält. Welches sind die Wünsche

Digitized by Google

und Ansichten des Publicums der Realschulen? Welche sind berechtigt? welche unberechtigt? Darf aus der Realschule nach und nach etwas wesentlich Anderes werden, als was in ihrem vom Publicum mit bestimmten Charakter liegt? Dies sind Fragen, denen Beachtung geschenkt werden muß und die sich uns ganz entschieden aufdrängen, wenn wir den reorganisirten Lehrplan des Herrn Dir. Br., so weit er die Sprachen betrifft, ansehen.

Nach der üblichen Betonung der Wichtigkeit des Lateins für die Realschulen, die wir von ganzem Herzen unterschreiben, folgt eine Uebersicht der Stundenvertheilung für das Deutsche, das Latein, Französische und Englische. Nachstehende Tabelle stellt dieselbe dar:

	VI.	V.	IV.	IIIb.	IIIa.	IIb.	IIa	Ib.	Ia.	Summa:	
Deutsch:	5	5	3	3	3	3	3	3	3	31	Stunden
Lat.:	10	10	10	4	4	3	3	2	2	48	„
Franz.:	—	—	—	6	6	4	4	4	4	28	„
Engl.:	—	—	—	—	—	3	3	4	4	14	„

Wir unterziehen hier blos die drei fremden Sprachen einer näheren Betrachtung. Nach diesem Plane wird das Latein von VI—IV. als einzige fremde Sprache mit 10 Stunden bedacht; das Französische tritt erst in III. ein, das Englische in II. Diese Einrichtung soll einen gemeinschaftlichen Unterbau für Gymnasium und Realschule bieten und vorausgesetzt, daß auf dem Gymnasium das Griechische erst in III. beginnt, den Uebergang von einer zur andern Schule erleichtern. Letzterer Vortheil ist nicht entfernt so wichtig, wie er vielleicht Manchem erscheinen möchte. Erfahrungsmäßig treten von der Realschule zum Gymnasium vorzugsweise befähigte Schüler, vom Gymnasium zur Realschule umgekehrt meist (besonders für die Sprachen) weniger befähigte. Erstere holen das Fehlende mit Leichtigkeit nach, ihre etwas höheren Realkenntnisse werden nicht ohne Weiteres werthlos. Letztere zehren eine Zeit lang von ihrem etwanigen Mehrwissen im Latein, ohne mit Nothwendigkeit in den übrigen Fächern, die ja auch ihre Schwierigkeiten haben, und gleichsam durch die höhere Weihe des Latein baldigst nachzukommen. Ein möglicher Verlust von einem Semester beim Uebergang von einer Schule auf die andere spielt bei dem immer mehr sinkenden durchschnittlichen Klassenalter keine Rolle. Wir können von dieser Rücksicht gänzlich absehen.

Herrn Dir. Brennecke's Anordnung verwandelt die Real- VI. V. und IV. geradezu in Gymnasialklassen; dies ist einleuchtend. Um einen gemeinschaftlichen Unterbau für Realschule und Gymnasium zu gewinnen,

Digitized by Google

entzieht er den neueren Sprachen, einem wesentlichen und charakterischen Besitze der Realschulen, den Unterbau, die Lebensluft.

Wir haben eine sehr hohe Meinung von dem pädagogischen Werthe der lateinischen Sprache und möchten sie in dem Unterrichtsplane der Realschulen nicht missen; allein man scheint sich doch vielfach eine falsche Vorstellung von der Erleichterung, die sie dem Erlernen der neueren Sprachen gewährt, zu machen. Von anderweitigen Vortheilen abgesehen, leistet die lateinische Sprache in dieser Beziehung hauptsächlich zwei Dienste: 1., sie stärkt das spachliche Fassungsvermögen, den Sinn für Spracherscheinungen überhaupt, 2., sie gewährt die etymologische Grundlage für die aus dem Lateinischen stammenden französischen und englischen Wörter. Nur der zweite Vortheil ist einigermaßen meßbar; der erstere ist trotzdem vielleicht der wichtigere. Dagegen darf nicht übersehen werden, daß fremdsprachliche Erscheinungen und fremde Wörter, wenn sie durch ein zweites fremdes Medium leichter gelernt und begriffen werden, doch auch unmittelbar zu lernen und zu begreifen sind. Entscheidende Urtheile über den absoluten Werth der einen oder der anderen Methode für die überwiegende Zahl der Durchschnittsgeister auf unseren Schulen lassen sich unter den obwaltenden Verhältnissen kaum gewinnen. Man müßte das Experiment gleichzeitig an zwei Schulen unter sonst wesentlich gleichen Bedingungen machen, da es sich an einer Schule oder einem Individuum eben nicht ausführen läßt.

Bei einem normalmäßigen Schulbesuche von 9 Jahren verhalten sich die dem Latein, dem Französischen und dem Englischen von Herrn Dir. Br. eingeräumten Stunden wie

48 : 28 : 14, oder annähernd wie
4 : 2 : 1.

Dieses Verhältniß ist für die neueren Sprachen so ungünstig, daß, selbst wenn wir die durch das Latein gewonnene Fassungskraft für sprachliche Dinge noch so hoch taxieren, wir in diesen Zahlen eine Abschätzung der relativen Schwierigkeit der drei Sprachen erkennen müssen; denn die Hülfe, die auf der einen Seite durch den ausgedehnten Betrieb des Lateins gewährt wird, findet sich auf der andern Seite durch die unverhältnißmäßigen Mehrforderungen, welche an den Abiturienten in den neueren Sprachen gestellt werden, mehr als compensirt.

So paradox es klingen mag: alle Sprachen sind gleich schwer. Die eine Sprache hat eine reicher ausgebildete Formenlehre als die andere, die dritte sogar eine fast ärmlich zu nennende — alle drei aber haben vollauf Mittel, um allen Bedürfnissen des menschlichen Geistes zu

Digitized by Google

genügen. Führt man den Formenreichthum der griechiſchen Sprache als Einwurf an, ſo iſt zu bemerken, daß er durch ſein Uebermaß faſt läſtig wird und es ein Vortheil zu nennen iſt, daß ſich die neueren Sprachen mit wenigeren Formen und nicht zum Nachtheil des Gedankens begnügen. Was die Syntax betrifft, ſo ſtehen die beiden alten und die drei neueren Schulſprachen abſolut auf derſelben Höhe der Schwierigkeit, nicht minder in dem eigentlich Idiomatiſchen und in der Phraſeologie. Wer mehrere Sprachen bis zu einem über das rein Elementare hinaus gehenden Grade beherrſcht, wird dieſe Behauptung nicht übertrieben finden.

Jedenfalls iſt es eine recht anſtändige Forderung, wenn der Realſchul-Examinandus ſich gefaßt halten muß, zur ſchriftlichen Abiturienten-Prüfung entweder eine franzöſiſche oder eine engliſche Arbeit zu liefern. Schon unter den gegenwärtig obwaltenden Verhältniſſen iſt die gleiche Anforderung eigentlich eine übertriebene. Der Gymnaſial-Abiturient iſt hierin viel günſtiger geſtellt; von ihm wird blos eine freie Arbeit in fremder Sprache, der lateiniſchen, verlangt. Der Realſchüler ſoll in zwei Sätteln gleich gerecht ſein. Was es heißt, in einer der beiden neueren Sprachen auch nur einigermaaßen erträglich zu ſchreiben, weiß jeder Sachkenner. Hier wäre eine Stelle, wo einem Mangel abgeholfen werden könnte. Man ſetze die franzöſiſche freie Arbeit als die einzige fremdſprachliche Compoſition feſt; dann kann das Engliſche mehr von ſeiner literariſch ſo werthvollen Seite ausgebeutet werden. Doch dies nur nebenbei.

Sind die Anforderungen an die Leiſtungsfähigkeit der Realſchul-Abiturienten ſchon jetzt ſehr bedeutend, ſo würden ſie bei einer Umgeſtaltung des ſprachlichen Unterrichts im Sinne des Herrn Dir. Brennecke geradezu unbillig werden. Das Wenigſte, was wohl ſämmtliche Lehrer der neueren Sprachen beanſpruchen dürfen, iſt, daß man die jetzige, dieſem Unterrichtszweig keineswegs übermäßig günſtige Organiſation beſtehen laſſe.

So undankbar es iſt, Vorſchläge über Unterrichtsreformen zu machen, wenn man keine maßgebende Stimme im Rathe hat, ſo wird es doch noch ſchließlich geſtattet ſein, einen Weg anzudeuten, auf dem das von Herrn Dir. Brennecke erſtrebte, an ſich durchaus löbliche Ziel erreicht werden könnte, ohne den neueren Sprachen Abbruch zu thun.

Der formale Gewinn, den Herr Dir. Brennecke von dem enormen Uebergewichte erhofft, welches er dem Latein einräumen will, beſteht, wie ſich annehmen läßt, nicht ausſchließlich in der Beherrſchung

der Formenlehre und Syntax und einiger Fertigkeit im Exponiren eines leichten oder mittelschweren Schriftstellers, sondern jedenfalls auch in einem gewissen Eindringen in den Geist der Alten, vermittelt durch ein lebendiges Verständniß einiger Schriftwerke. Wir glauben, daß selbst nach seinem Plane trotz aller Zeit und Mühe hierin nur verhältnißmäßig (oder unverhältnißmäßig) wenig erzielt werden würde. Hier könnte nun der deutsche Unterricht helfend eintreten, wenn darin neben unsern eigenen Meisterwerken im Laufe der Schulzeit einige ausgewählte und anerkannt klassische Uebersetzungen aus dem Griechischen und Lateinischen (z. B. Homer von Voß) gelesen und zum Verständniß gebracht würden. Auf diese Weise würde ein gutes Theil der gymnasialen Bildungsstoffe in die Realschule übertragen werden können, ohne sie zum Halbgymnasium zu machen, von dem es, was doch vermieden werden soll, erst recht heißen würde:

Πολλ᾽ ἠπίστατο ἔργα, κακῶς δ᾽ ἠπίστατο πάντα.

W. Bertram,
Lehrer an der Realschule zum heiligen Geist in Breslau.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

Gymnasium und Realschule I. Ordnung. Von Dr. Oscar Jäger, Director des K. Friedr.-Wilh.-Gymnasiums und der mit demselben verbundenen Realschule I. Ordnung zu Köln. Mainz 1871. 52. S. 8.

Dieses Schriftchen hat zum Kern die Frage über die Zulassung der Realschüler zu den Facultäts-Studien. Da mittlerweile die Frage erledigt ist, so kommt das Büchelchen zu spät, verdient aber dennoch gelesen zu werden. — Der Herr Verfasser ist der Meinung, daß die Bejahung der Frage weder durch öffentliche staatliche, wissenschaftliche oder gesellschaftliche, noch durch die ursprünglichen Zwecke der Realschule geboten sei; daß vielmehr durch Aufhebung einer gleichartigen Bildung das gegenseitige Verständigen derer, die in den verschiedensten Berufskreisen sich auf den Feldern des staatlichen und Gemeindelebens nothwendig begegnen, sehr erschwert werde; daß ohnehin schon die Realschulen I. Ordnung zu einem Organismus gelangt wären, welcher sie nach und nach ihrer ursprünglichen so bedeutsamen Stellung entrückt hätte indem ihre leere Prima zeigt, wie sie einem praktischen, wirklich vorhan-

denen Bedürfnisse nicht entsprächen; daß diese leere Prima den Vorwurf von Geld- und Kraftverschwendung nahe lege, und bei der Agitation für die Fac.-Studien nicht unwesentlich mitwirke. Es sei dazu bemerkt, daß im Vordertreffen der Anspruch der sogenannten Zeit-Bildung steht, welche aus den Ergebnissen früherer Culturperioden und der neuzeitlichen Geistesarbeiten einen Antheil sich herauslesen, aneignen und damit sich zur weiteren Mitarbeit ausrüsten zu können vermeint, und somit auf dem geistigen Gebiete das Aneignen mit dem Erarbeiten verwechselt, und den Arbeitslohn für jede geistige Arbeit lediglich nach der Zahl der Arbeitsstunden bemessen haben will.

Dann wird die Frage aufgeworfen, ob etwa das Zulassen von Real-, neben Gymnasial-Studenten, d. h. das Aufgeben der so wünschenswerthen Gemeinsamkeit einer breiten Basis allgemeiner und gleichartiger Bildung durch ein hohes und vielleicht höheres Gut aufgegewogen werde. Es komme dabei auf den Nachweis an, ob die Berechtigung der Realschulen zu Facultätsstudien-Vorbereitung solche Güter in sich schließe. Dieses innere Recht müsse vor Allem dargethan sein. Aus einer Gegenüberstellung der Lehrgegenstände im Gymnasium und in der Realschule folgert der Herr Verfasser, daß die Realschule nicht das Studieren lehre, wie das Gymnasium, und auch sein Vergleichen der Leistungen in beiden Anstalten fällt zu Gunsten des Gymnasiums aus. Diesem Theile der Schrift sind recht viele vorurtheilsfreie Leser zu wünschen, und zwar darum, weil es doch Wenigen wie dem Verfasser vergönnt ist, beide Anstalten vor Augen zu haben, und in beiden gleichmäßig betheiligt zu sein.

Der Herr Verfasser kommt zu dem, im Archiv schon längst lebhaft verfochtenen Resultat, daß die Realschule II. Ordnung ohne Latein die Anstalt für diejenigen Stände und Berufs-Classen sei, um derentwillen und auf deren Betrieb die ursprüngliche höhere Bürgerschule gegründet worden sei. Dagegen müsse die Realschule I. Ordnung, wenn sie Abiturienten zu Facultätsstudien liefern wolle, sich durchaus den Lehrplan des Gymnasiums mit Ausschluß des Griechischen aneignen. Statt des Griechischen könne sie Englisch, Naturgeschichte, Chemie, Zeichnen aufnehmen. Das Nähere kann hier nicht beigebracht werden.

Des Referenten Ansicht geht auch dahin, daß die heutige Realschule I. Ordnung in ihrer ganzen inneren Structur nicht darauf angelegt ist, dem Schüler die volle Befähigung zu den und die Richtung auf die Facultäts-Studien zu geben; daß die Einzelfälle von Studierenden, die aus der Realschule hervorgegangen sind, einen Gegenbeweis so wenig

Digitized by Goo

liefern, wie die Autodidakten gegen den Schulunterricht; daß die Realschulen, wenn sie in der That Studiosen aus ihren Schülern, und nicht blos aus einzelnen begabten, heranbilden wollen, sich ganz von selbst zu einer innern Umgestaltung, vielleicht auch im Sinne der vorliegenden Schrift, gedrungen sehen werden; daß aber ohne solche innere Umwandlung das ausgedehnteste Recht zu Facultäts-Studien weder die leere Prima füllen, noch auch das aus ihnen zu erwartende Contingent die Universitäten in ihrem wissenschaftlichen Geiste beeinflussen oder stören wird.

Scheibert.

Die Hauptpunkte der livianischen Syntax. Für das Bedürfniß der Schule entworfen von Dr. Ludwig Kühnast. Zweite vermehrte Bearbeitung. Erste Hälfte. Berlin. Verlag von W. Weber, 1871.

Mit dem Uebergange der römischen Republik in die Monarchie (cf. Dialog. de orat.), als nur noch gar wenige die Republik und deren großartige, das ganze Volk berührende Staatsverhältnisse aus eigenem Erleben kannten, und die öffentlichen Angelegenheiten und gerichtlichen Verhältnisse das Interesse für den Einzelnen verloren hatten, mußte die Beredsamkeit eine andere Gestalt annehmen, als sie früher von einem Cicero, Hortensius u. a. vertreten worden war. Nunmehr gingen die jungen Römer nicht mehr in die praktische Schule eines Redners, sondern sie suchten Bildung bei einem der Rhetoren und lernten über fingirte Themata Aufsätze machen. Aber nicht blos der Stoff, auch die Methode der Darstellung wurde eine andere, die Form, unter dem hinzukommenden Einfluß der Dichter, änderte sich in aller Beziehung bis zu der feinsten Zuspitzung der Gedanken. Wenn auch erst Cassius Severus diesen Wendepunkt in der römischen Litteratur bezeichnet, so war doch der Uebergang von der bequemen und logisch durchdachten Beredsamkeit des Cicero bis zu der sententiösen, pikanten und schlagenden Darstellung des Cassius durch die Rhetorenschulen vermittelt worden.

In diese Uebergangszeit fällt die Ausbildung des Livius aus Patavium. Sein Styl ist nicht mehr die glatte und gleichmäßig dahinfließende Erzählung des Cicero, aber auch noch nicht die prägnante zugespitzte und zugeknüpfte Darstellung des Tacitus. Die Monarchie hatte andere Begriffe unter das Volk gebracht, und andere Anschauungen bedingen eine Aenderung der Ausdrucksweise, und das Streben nach Pointen und feinen Nüancirungen des Gedankens erfordert die verschieden-

Digitized by Google

artigsten Modificirungen der grammatischen und lexikalischen Verbindungen. Demnach ist die Schreibweise des Livius allerdings etwas Neues, aber doch nicht Abgeschlossenes. Daraus dürfen wir drei Folgerungen ziehen, erstens, die Darstellung des livianischen Styls muß auf die (für die Schule) mit Tacitus abgeschlossene Ausdrucksweise Rücksicht nehmen, zweitens, unsere lateinischen Schulaufsätze dürfen nicht den Livius zum Vorbild haben, und drittens, wenn Livius auf Schulen gelesen wird, darf auch Tacitus von der Schullectüre nicht ausgeschlossen sein.

Die beiden letzten Forderungen sind auch vollständig die des Herrn Verfassers, aber selbst die Abweichung der Ansicht des Ref. in Bezug auf den ersteren Punkt ist nur eine formelle. Kühnast hat absichtlich auf die nachlivianischen Spracherscheinungen, also auch des Tacitus, für jetzt nicht Rücksicht nehmen wollen, „da man ja nicht wissen kann, ob sie selbstständig oder bloße Nachahmungen des Livius sind“ (pag. 13 Anm. 7). In seiner bekannten, freilich hier zu bescheidenen Weise giebt derselbe die vorliegende, überaus gediegene Arbeit nur für einen „Entwurf“ aus, aber es liegt auch eine tiefere Wahrheit in seiner Behauptung, daß eine „allen statthaften Forderungen entsprechende livianische Grammatik erst dann möglich sein wird, wenn wir eine ausreichende ciceronianische“ (und taciteische) „haben werden.“ Indem wir aber bereitwilligst die Wechselwirkung dieser verschiedenen Forderungen zugestehen, sind wir selbstverständlich auch mit dem Erscheinen dieser livianischen Syntax auch jetzt schon vollkommen in ihrer Berechtigung einverstanden, zumal „die Schule nicht bis zur Erfüllung der anderweitigen Erfordernisse warten kann“ (Vorw. pag. IV), und überdies das vorliegende Buch sich in ausgezeichnet gründlicher Weise mit der früheren Ausdrucksweise beschäftigt und keiner fortan über Cicero's Styl wird schreiben dürfen, ohne Kühnast's livianische Syntax studirt zu haben. Aber auch über Drägers Arbeiten in Bezug auf des Tacitus Grammatik geht Kühnast in einem Punkte, worüber später, in anerkennungswerther Weise weit hinaus.

Der Styl des Livius ist zum Verzweifeln unserer heutigen Ciceronianer ein anderer als der des einen Schulmusters. Es betrifft dies keineswegs die viel besprochene, von Asinius Pollio zuerst angeregte „Patavinität“ desselben, deren nähere Erforschung für uns nun einmal nicht mehr zu ermöglichen ist (pag. 44). Aber wie soll die Schule sich denn zu diesem livianischen Idiom verhalten? Unser Verfasser hat in seinem „Einleitenden“ (pag. 1—22) diese Frage zunächst in einem historischen Ueberblick zu beantworten gesucht. Sodann geht er zu der Be-

Digitized by Google

antwortung der Frage über, in welcher Darstellungsweise unsere Schüler ihre monatlichen lateinischen Aufsätze zu schreiben angeleitet und gehalten werden sollen. Die Ansicht des Verfassers über den Werth und die Berechtigung derselben ist aus seinen weiteren pädagogischen Schriften längst bekannt. Wenn er den lateinischen Aufsatz auch nicht mit andern für eine unnütze Spielerei auszugeben gesonnen ist, so ist sein: „in so weit möglich“ bezeichnend für seine Auffassung. Referent steht, wie er schon früher ausgesprochen, vollkommen auf gleichem Boden, und kann ihm auch in der gegebenen Entwickelung und dem nothwendigen Resultate beistimmen (pag. 8), daß man sich im Allgemeinen auf das eine Muster des Cicero beschränke. Eng verbunden damit ist die Frage nach der Berechtigung der Lectüre des Livius in den Gymnasien. Wer, wie z. B. in dem Anklamer Programm 1869 recht bündig ausgesprochen ist („lingua enim discenda finis est quidem summus in legendo“), den Standpunkt der einseitigsten Grammatik für das Gymnasium vertritt, sollte mit Recht den Livius aus der Schullectüre verbannen, wie ja auch Tacitus in manchen Programmen schon seit Jahren nicht mehr zu finden ist. Die „reale“ Philologie, und zu deren Vertretern haben wir Kühnast zu rechnen, behauptet, daß die bloße oder selbst auch zu ausschließliche grammatische Bildung noch nicht die rechte Bildung unserer Schuljugend ist. Gleichwohl ist die Grammatik die Grundlage aller Gymnasialbildung, in dieser festen Ueberzeugung fügen wir uns zunächst selbst dem jetzt herrschenden Uebergewicht derselben. In allen menschlichen Verhältnissen ergeht sich das an sich Berechtigte, sobald es zum Regiment gelangt und zum Schaden einer anderen Berechtigung prävalirt, in das Extreme. Spätere Zeit wird bald die Schlacken abstreifen und ohne Preisgebung der Grammatik das „Exponiren“ und „Componiren“ in ein richtigeres Verhältniß bringen. Darum tritt auch jetzt schon Kühnast energisch für die Schullectüre des Livius ein, und wiederum darum war er vor allen veranlaßt und berufen, die „Schule“ mit den „Hauptpunkten der livianischen Syntax“ zu beschenken, wofür ihm übrigens auch der Dank der gegnerischen Seite nicht fehlen sollte, denn was sie für die „Schule“ freilich nicht entbehren würde, wird auch ihr auf dem wissenschaftlichen Boden der lateinischen Sprachforschung ein unerläßlicher Wegweiser sein, der zwar unerbittlich manches festgeglaubte Gebäude neu erfundener Regeln umstößt, aber zugleich auch in schlagendster Weise darlegt, wie die bisherigen Grammatiken und Lexika ergänzt, gebessert und vervollständigt werden müssen, (cf. pag. 50, 79, 83, 96, 102 u. a.).

Digitized by Google

Der Inhalt dieses ersten Theiles ist vorzugsweise nach der Anordnung von Zumpt gestaltet und hat sich dessen Grammatik fast genau angeschlossen. Nach den einleitenden Betrachtungen und Untersuchungen (pag. 1—22) und einem Anhang, einen Ueberblick über die livianische Formlehre enthaltend (pag. 23—43), wendet sich der Verfasser zu der livianischen Syntax, A. Syntax der Concordanz und damit Verwandtes (pag. 44—69). B. Syntax der Casus, 1, Genitiv (pag. 70—87) mit einem Anhang, den Eintritt des Possessivums und damit Verwandtes behandelnd (pag. 87—118), 2, Dativ (pag. 118—140), 3, Accusativ (pag. 140—157), 4, Ablativ (pag. 157—188), 5, Vocativ, 6, Anhang zur Casuslehre, der dreierlei bespricht: diejenige Prägnanz, welche zugleich auf die Construction influirt, die Anwendung der Ortsadverbia zur Bezeichnung von Personen, die Casusattraction der Relativa, (pag. 188—192).

Der Herr Verfasser hat seit mehreren Jahren in drei Schulprogrammen (1863, 1867 und 1868) die Ergebnisse seiner livianischen Forschungen unter dem Titel: „Livius als Schullectüre" der Lehrerwelt mitgetheilt, und das jetzt vorliegende Buch eine „zweite Bearbeitung" genannt. Wir dürften sie eine ganz neue nennen, denn sie hat sicherlich dem Verfasser dieselbe Mühe, dieselbe Zeit gekostet, und ist äußerlich und innerlich etwas Anderes als eine Zusammenstellung der Programme. Diese nämlich waren, Referent muß es offen gestehen, in einem fast ungenießbaren Gewande erschienen. Freilich, der Verfasser mußte sich die hergebrachte Raumersparung gefallen lassen, die unendliche Fülle seines Studiums und Wissens über den Livius bildete ein Ganzes, es war eben nichts von dem Gegebenen wegzulassen, daher war die übertriebenste Abkürzung aller Wörter geboten. Wer von den geehrten Collegen die Entzifferung derselben versucht hat, wird auch mit dem Referenten die Verzweiflung und das Bedauern getheilt haben, einen so überaus wichtigen, fesselnden und belehrenden Inhalt aus solcher Form sich förmlich herausbuchstabiren zu müssen. Darum haben wir zunächst der verehrlichen Verlagshandlung unseren besonderen Dank auszudrücken, daß sie ein gediegenes Werk auch in der entsprechenden Form dem Lehrerpublikum vorzuführen, die Initiative ergriffen hat. Wo in der jetzigen Ausgabe außer den pag. IV. angezeigten allgemein gebräuchlichen Abkürzungen sich hie und da noch einige andere aus der ersten Bearbeitung conservirt haben — (gerade nicht häufig, z. B. pag. 95 „a. e. Cas.", wofür auf derselben Seite einige Zeilen vorher doch vollausgeschrieben „auf einen Cas." steht, oder pag. 113 „ex ipsorum

deinde pr.“, „ipsis obequit. castris“, „p. ipso“, auch „u“ = und, oftmals allerdings motivirt, z. B. pag. 189 nach Angabe eines sub jugum abire der Ausdruck s. jugum m. = sub jugum mittere) — trifft die Voraussetzung des Verfassers zu, daß der Leser dieselben ohne Weiteres versteht, aber dennoch erlauben wir uns den Wunsch auszusprechen, bei der überaus großen Sauberkeit des Druckes auch nach dieser Seite in einer weiteren Auflage die entsprechende Remedur eintreten zu lassen.

Was dieser neuen Bearbeitung namentlich einen größeren Werth verleiht, ist die Berichtigung einer großen Anzahl von unrichtigen Citaten in den früheren Programmen. Verfasser und Verleger haben hierin besonderen Fleiß und Kosten aufgewandt; wo und so oft wir durch Nachschlagung der gegebenen Citate haben controlliren können, haben wir niemals eine Zahl falsch gefunden. Dieses Resultat, das ja nur durch nochmaliges Nachschlagen jedes einzelnen der tausend Citate zu erreichen war, muß dem Verfasser unendliche Mühe und Zeit gekostet haben.

Auch dem Inhalte nach ist in dieser zweiten Bearbeitung fast ein Drittheil mehr geboten, als in dem ersten Entwurf aufgenommen worden war. Dabei hat sich Kühnast nicht mit der einfachen Angabe, Aufzählung und Nachweisung livianischer Spracheigenthümlichkeiten, wie etwa Draeger in seiner ähnlichen Arbeit über des Tacitus Grammatik, begnügt, sondern er geht von dem Wie zu dem Warum, zu der ratio des Ausdrucks vorwärts. Und daß solch tiefere Auffassung auch von Einfluß auf die Gruppirung, die richtige Unterscheidung ähnlich oder gleich scheinender Ausdrücke ist, ja im Grunde erst Leben und Geist in die bloße todte Angabe und Aufzählung zu bringen vermag, liegt auf der Hand. Kühnast leitet im Allgemeinen die Eigenthümlichkeiten der livianischen Grammatik aus dem Gebiete der Gräcismen her. Das soll in manchen Partien nichts Neues sein, aber es ist doch eine höchst angenehme und belehrende Zusammenstellung, wenn bei der Aufzählung der einzelnen Redewendungen geradezu das entsprechende griechische Vorbild in Klammern beigefügt wird, wie namentlich beim Genitiv und Accusativ, auch Ablativ geschehen und das Vorbild des Lateinischen evident in der griechischen Sprache nachgewiesen worden ist. Aber diese allgemeine, wenn auch noch so speciell durchgeführte Hinweisung auf das Griechische giebt doch noch nicht eine in der lateinischen Anschauung selber liegende ratio des Ausdrucks und der Construction, wir verlangen oftmals, so zu sagen, die innere ratio dicendi, und auch dieser hat

Digitized by Google

ſich der Verfaſſer nicht entzogen. Wir verweiſen des Beiſpiels halber namentlich auf den Gebrauch der Reflexiva (pag. 101 sq.). Sollen wir unter dem Guten etwa noch einen vorzüglichen Punkt hervorheben, ſo hat Referent namentlich die Abhandlung über suus, sui, sibi, se ungemein inſtructiv, und den Nachweis des Fortſchritts von der rein poſſeſſiven Bedeutung („eigen" „paſſend" „günſtig", ſo daß suus reines Adjectivum geworden) bis zu der auffallenden Beziehung auf ein beliebiges Wort des Satzes, das weder logiſches, noch Satzſubject iſt, überzeugend gefunden. Vermißt haben wir unter der unendlichen Maſſe von intereſſanten Stellen Nep. Timoth. 3 cui oppositus Chares cum esset, non satis in eo praesidii putabatur. In einigen Fällen ſcheint es dem Referenten, als wenn dieſer ratio dicendi noch tiefere Rechnung getragen werden könnte. Die mit und ſeit der Monarchie veränderte Anſchauung influirt durch die allmählich überfeine Zuſpitzung der Gedanken bis zur Affectation auf den Ausdruck, und ſicherlich hat Tacitus in ſeine abnorme Verbindung dissimilis in aliquem (Ann. 2, 39 nam aetate et forma haud dissimili in dominum erat. cf. Hom. Batrachom. 32 ὅμοιος ἐς φύσιν) einen weiteren vollſtändigen Gedanken hineinlegen wollen, nicht zu gedenken des digredi cum aliquo (Ann. 1, 27), das Roth Tac. Agr. pag. 239 wohl nicht mit Recht im Unterſchiede von ab aliquo zu erklären verſucht hat. Wir wählen das Verhältniß des ſpäteren Dativ zu dem früher gebräuchlichen Genitiv. Auch Kühnaſt verwirft mit allem Rechte die bisherige Erklärung: Dativus pro Genitivo (pag. 119). Mit dieſer Formel iſt die Thatſache richtig angegeben, aber es iſt auch nichts weiter mit ſolcher Bemerkung gewonnen. Selbſt Draeger (Syntax und Stil des Tacitus pag. 22) macht dies Kapitel mit den einfachen Worten ab „Dativ ſtatt des Genitivs bei einem Subſtantivum" und der ſchließlichen Zufügung: „bei Klaſſikern noch ſelten, bei Livius ſchon häufiger, aber von Keinem ſo oft verwendet wie von Tacitus". Kühnaſt geht tiefer und verweiſt auf die griechiſche Sprache, die „den Ausdruck der Betheiligung ſo weit faßt, daß der Dativ in ſeiner einfachen prädicativen Bedeutung auch dem Ausdruck der bloßen Zuſammenordnung dienen kann." Wenn wir nicht irren, tritt der Dativ ſtatt des früheren Genitiv dann ein, wenn ein äußerliches Verhältniß im Sinne des Autors oder in der logiſchen Vorſtellung vorhanden iſt, alſo ein einmaliges, vorübergehendes Factum vorliegt, dagegen bleibt auch bei Livius und den ſpäteren der Genitiv, wenn Ein Begriff ausgedrückt oder ein innerer, nothwendiger Zuſammenſchluß des regierenden und regierten Subſtantivums bezeichnet werden

Digitized by Google

ſoll. Livius verbindet überall locum quaerere mit einem Dativ (cf. Drakenb. 3, 46, 2 und Kühnaſt pag. 122), weil dieſe Verbindung ja an ſich ſchon auf einen einzelnen, den gerade vorliegenden Fall hinweiſt, und doch haben alle Handſchriften 3, 46, 2 gerade locum seditionis quaerere, wie wir meinen, hier wirklich die Worte des Livius. Denn Appius macht dem Icilius Vorwürfe, nicht, daß er für jetzt eine Gelegenheit und Veranlaſſung zu revoltiren ſuche, ſondern er mache es als ein inquietus homo et tribunatum etiamnunc spirans, wie alle Revolutionärs von Profeſſion zu aller Zeit zu thun pflegen, und ſuche eine althergebrachte Revolutionsweiſe wieder anzuwenden. Ebenſo iſt bei caput unter obiger Vorausſetzung der Dativ richtig, wenn von einer gemachten Hauptſtadt, die es erſt, alſo nach Vereinbarung werden ſoll, oder geworden iſt, die Rede iſt, dagegen bleibt auch bei Livius und Tacitus der Genitiv, wenn eine Hauptſtadt, die es an und für ſich iſt und war, bezeichnet wird; ſo verſpricht (23, 10, 2) Hannibal den Einwohnern von Capua, daß ihre Stadt bald die Hauptſtadt von ganz Italien werden ſolle, und es iſt mehr als zufälliges Belieben, wenn Livius ſich brevi caput Italiae omni Capuam fore ausdrückt, und hat auch der Cod. Flor. 8, 4, 5 concedentibus, Romam caput Latii esse durchaus Unrecht, und iſt nur der Dativ Latio der übrigen Handſchriften richtig. Dagegen hat Livius den Genitiv gewählt und wählen müſſen 1, 16, 7. 25, 16, 5. 32, 30, 6 Brixiam, quod caput gentis erat. Auch ſpätere halten dieſen Unterſchied aufrecht, z. B. Flor. 1, 20 caputque regioni Brundusium, wo fälſchlich der Genitiv corrigirt iſt; Tacit. Ann. 1, 56 id genti caput; Hist. 5, 8 habent et oppida. Hierosolyma genti caput (Cod. Ma.), wo in unrichtigem Verſtändniß ſelbſt bis in die neuſten Ausgaben ſich die willkürlichſte Aenderung in gentis vordrängt, da für die Römer doch nur Caeſerea als Hauptſtadt von Judaea angeſehen wurde (cf. Hist. 2, 79 haec Iudaeae (Gen.) caput est). Ebenſo wird finis, überhaupt alle diejenigen Begriffswörter, die ſolche verſchiedenen Beziehungen nur zulaſſen, bald mit Genitiv, bald mit Dativ verbunden, wobei wohl des Livius damna imperatoriis virtutibus 9, 18, 5 und paci firmator des Tacitus Ann. 2, 46 das ſtärkſte ſein möchte, und doch nicht geändert werden darf.

Es iſt überhaupt ein Mißbrauch mancher Editoren, den Text der ſpäteren Autoren nach der Norm der republicaniſchen Sprache, namentlich nach der Grammatik des Cicero „verbeſſern“ zu wollen. Sie recurriren oftmals auf allgemeine Gründe bei ihren Entſcheidungen. Auch Kühnaſt tritt dem immer von neuem entgegen, gleichwie den neu

Digitized by Google

gebildeten vermeintlichen Regeln. Und gleich wie Kühnast mit Recht sagen darf (pag. 179) „daß das Leben einer Sprache sich nun einmal nicht in Regeln einfangen läßt", ebenso läßt sich der Text der nachrepublicanischen Autoren nicht nach allgemeinen ästhetischen Regeln gestalten. Wir haben nicht eine Kritik der stylistischen Zeitrichtung zu üben, oder bei der Herstellung des Textes über den Werth oder Unwerth derselben zu disputiren, sondern wir müssen den damaligen Geschmack in der Ausdrucksweise, wie er war, constatiren und von diesem Standpunkte aus den Text anfassen und nach den Handschriften zu gestalten versuchen. So z. B. können sich bis in die neueste Zeit manche Editoren Tacit. Ann. 3, 54 gar nicht bei dem handschriftlichen exonerari partem laborum meorum beruhigen, und doch hat schon Livius 24, 29, 1 die höchst neue Verbindung exonerare multitudinem statt urbem multitudine (cf. Tacit. Hist. 5, 2) gewagt; Ritter nennt die Verbindung se adigere in verba alicujus eine „lächerliche" und doch kommt sie wiederholt bei Tacitus vor, außer Ann. 1, 34 noch Hist. 4, 61 und 70, an den beiden letzteren Stellen sogar von ihm selber unbeanstandet. Livius allerdings hat sich noch mit adigere jurejurando begnügt und sich nur einmal 43, 15, 8 nach Caesars Vorgang b. c. 2, 18 (Kühnast pag. 153) zu einem adigere jusjurandum verstanden.

Doch es war nicht die Absicht, auf einzelne Stellen näher einzugehen. Wir würden doch stets nur von neuem dem Herrn Verfasser unsern collegialischen Dank auszusprechen haben für die vielfache Belehrung und die Klarheit, mit der er die Eigenthümlichkeiten der livianischen Diction bis in's Einzelne dargelegt hat. Sollte derselbe bei manchen Collegen Anstoß erregen, wenn er von neueren mit großer Zuversicht gebildete und von anderen angenommene grammatische Regeln geradezu umstößt, z. B. pag. 79 unus mit dem Genitiv bei Cicero und Caesar, oder pag. 83 den Genitiv der Strafe betreffend, wobei bemerkt wird, daß solchen, den Schüler irreführenden Fehler nicht die alten Schriftsteller, sondern unsre Grammatiken machen, — so ist das nun einmal nicht zu vermeiden. Alle Arbeiten von Kühnast, und auch die vorliegende, stehen im ausschließlichen Dienste der Wahrheit und die Form ist überall inne gehalten worden.

Wir wünschen dem Herrn Verfasser Ausdauer im Interesse der Schule und Wissenschaft, sowie die körperliche und geistige Kraft, die er nöthig hat, um bei der außerordentlichen Schulthätigkeit (Vorw. pag. III.) uns dennoch bald die andere Hälfte dieses Werkes mittheilen zu können, der auch nach Vorw. pag. IV. ein detaillirtes Inhaltsver-

Digitized by Google

zeichniß zu dem Ganzen beigegeben werden soll. Der Verlagshandlung aber sprechen wir auch unsererseits aus, daß die Ausstattung in allen Beziehungen eine angemessene ist, und die Bereitwilligkeit, mit der sie den Herausgeber in den Stand gesetzt hat, sämmtliche vorhandene Vorarbeiten von Bedeutung benutzen zu können (cf. Vorw.), jede Anerkennung und Nachahmung verdient.

Ein kurzes Verzeichniß von Berichtigungen und Druckfehlern ist vollständig genug gegeben, denn Aehnliches wie pag. 48 Anm. 27 nihil, ejus statt nihil ejus oder pag. 82 talenda, oder pag. 182 der Orts, thut der Sache keinen Abbruch und corrigirt sich von selber.

P. P.

C. Wagener, Kurz gefaßte lateinische Orthographie für Schulen. Berlin, Ebeling und Plahn, 1871. 41 S. 8.

Der Herr Verf. verfolgte, wie er in der Vorrede selbst sagt, mit vorliegendem Schriftchen einen rein praktischen Zweck. Er wollte die Resultate der neueren Forschungen auf dem Gebiete der lateinischen Orthographie kurz und übersichtlich zusammenstellen, um einestheils den Schülern der oberen Klassen ein Büchelchen in die Hände zu geben, in welchem sie ohne Schwierigkeit finden könnten, wie sie ein Wort, dessen Schreibweise schwankend ist, zu schreiben hätten, anderntheils für die Lehrer des Lateinischen zu sorgen, denen die Zeit fehlt, sich eingehender mit lateinischer Orthographie zu beschäftigen. Für letztere ist denn auch durch Verweise auf diejenigen Werke gesorgt, in denen über die einzelnen Artikel ausführlicher gehandelt ist.

Der Herr Verfasser kommt mit seinem Werke nach beiden Seiten hin einem entschiedenen Bedürfniß entgegen und die Schulwelt ist ihm für seine fleißige und umsichtige Zusammenstellung zu Danke verpflichtet. Voraussichtlich wird dieselbe in nicht allzulanger Zeit eine zweite Auflage erleben. Für diesen Fall würde es sich vielleicht empfehlen im Interesse der Schüler, wenn auch nur mit wenig Worten in der Vorrede, doch ganz kurz die Gründe anzugeben, warum wir uns im Allgemeinen nach der Orthographie im Zeitalter Quintilians zu richten haben, sowie in kurzen Andeutungen eine gedrängte Uebersicht über die Geschichte der lateinischen Orthographie bei den Neueren, seit dem 16 Jahrhundert etwa, hinzuzufügen. Eine Erwähnung der vier von Lachmann in orthographischer Hinsicht als mustergültig aufgestellten Handschriften, der Florentiner Digesten, des Mediceus des Vergil, des Vero-

neſer Gajuspalimpſeſtes und des Fuldaer Neuen Teſtamentes (Lachmann zu Lucrez p. 203) dürfte dabei nicht fehlen. Auch wäre für eine zweite Auflage dem Büchelchen größere Vollſtändigkeit zu wünſchen. Ref. vermißt eine Bemerkung über cumba ſt. cymba (Linker praef. Hor. p. IX), über urgueo ſt. urgeo (Lachmann, Lucrez p. 359), Apulia ſt. Appulia (Pauly zu Hor. carm. III, 4. Brand Quaest. Horat. p. 45), lanterna ſt. laterna, Attius ſt. Actius (Lachmann zu Lucrez p. 254 erklärt bractea, mactea, blacta, Actius, Actis, auctumnus, arctus, farctus, mulcta alleſammt für barbariſche Formen), subsicivus ſt. subsecivus, vensica ſt. vesica (nach Caper p. 2246, vensicula haben die Handſchriften des Lucrez VI, 130), sario ſt. sarrio, welches letztere reine mittelalterliche Barbarei iſt, ſ. Jahn's Jahrb. 1868 S. 212, fetidus oder fætidus ſt. fœtidus (Lachmann, Lucrez p. 271 ad Gaj. II, 66 n. 4 p. 117), cuppedo ſt. cupedo (Lachm. Lucr. p. 278), crisare ſt. crissare (ib. p. 277), doch hat dieſes Wort in einem Schulbuch wohl zu fehlen. Ebenſo vermißt man Auskunft über rettuli, repperi, bybliotheca, thensaurus, Megalensia. Daß die Schreibung exsul, exspecto u. ſ. w. als die einzig richtige hingeſtellt wird, erſcheint bedenklich. War pinna nicht ohne weiteres als die gebräuchlichere Form ſt. penna anzugeben, trotz der Etymologie und der Differenz der Bedeutung beider Wörter? Vergl. Wagner orth. Verg. p. 418, 465. Hauthal über die ält. Span. Hdſchr. des Horaz S. 20, Kirchner nov. quaestt. Hor. p. 36, 48, ferner Sillig in der Vorrede zu Plinius Naturgeſchichte.

Die Citate anlangend, ſo könnte unter convitia noch auf Fleckeiſen im Rhein. Muſ. VIII p. 228 verwieſen werden, unter harena auf Höfer Lautlehre S. 250, Döderlein Reden und Aufſätze I S. 366, unter percontari auf Hildebrand zu Apulej. T. I p. 61. Ueber quotiens, totiens handelt ſchon C. Schneider Formenlehre S. 559. Wenn unter cum die Schreibart quum einfach verworfen wird, ſo hätte doch wenigſtens quom Erwähnung verdient, umſomehr als man ja in Fronto's Zeit auch die Präpoſition cum in der Form quom geſchrieben hat, ſo Fronto ſelbſt einigemale, dann der Verfaſſer der laudatio funebris auf Murdia, womit zu vergleichen das Zeugniß des Scaurus bei Brambach Lat. Orth. S. 225. Die Erwähnung Vallauri's unter T. Maccius Plautus S. 32 iſt überflüſſig. Ein Mann, der in ſeinem daſelbſt angeführten Machwerke ſchreiben konnte: „in latinis praesertim litteris licere Italis pueris vel cum provectis aetate Germanis in doctrinae contentionem venire“, und ſich in Be-

Digitized by Goog

zug auf Wolf's Ausgabe der Ciceroniſchen IVoratt. post red. wörtlich ſo geäußert hat: „sed tanta lux est veritatis, ut nullis hominum ingeniis queat obscurari. Haud ita multo post Middletonus, Ruhnkenius, Wyttembachius, Gesnerus captiosas Wolfii argumentationes dissolventes exagitatas falso orationes Tullio auctori suo adseruerunt“ — ein ſolcher Mann kann und darf doch nicht als Autorität neben Ritſchl citirt werden.

Jauer. R. Volkmann.

Beiträge zur lateiniſchen Grammatik von Theodor Bergk. 1. Heft. Auslautendes D im alten Latein. Halle. Mühlmann. 1870.

Dieſe „Beiträge“ ſtehen in genaueſter Beziehung zu Ritſchls im Jahre vorher erſchienener Schrift über denſelben Punkt im erſten Heft ſeiner „neuen plautiniſchen Excurſe“. Ritſchl nimmt darin bekanntlich für den Text der plautiniſchen Dramen das auslautende D nicht nur als Ablativſuffix der Nomina und Pronomina, ſondern auch für den Accuſativ der Perſonalpronomina, für viele Adverbien und Präpoſitionen und den Imperativ auf O im ausgedehnteſten Maße in Anſpruch und will daſſelbe demgemäß zur Vermeidung des Hiatus an mehreren 100 Stellen in den Text geſetzt wiſſen. Th. Bergk folgt nun Ritſchl's Beweisführung mit ſcharfer Kritik Schritt für Schritt und kommt dabei zu dem Reſultat, zwar die Formen med und ted, wohl auch quîd und quôd anzuerkennen (wie er dies ſchon früher, und damals im Gegenſatz zu Ritſchl that), im Weiteren aber aufs Entſchiedenſte gegen die Art der Beweisführung und die Reſultate Ritſchls zu opponiren.

Bei einer für die ganze plautiniſche Textkritik und im ſpeziellen für die Hiatusfrage ſo eminent wichtigen, zugleich aber auch ſo heikeln und ſchwierigen Controverſe, wie kaum eine andere, wo faſt jeder Schritt eine auf Hypotheſen geſtützte Hypotheſe iſt, kann Referent dieſe Disputatio pro et contra nur mit Freude begrüßen. Mit ſeinem Urtheil freilich glaubt er jetzt noch zurückhalten zu müſſen, beſonders da der Streit im Einzelnen häufig eine perſönliche Färbung annimmt und als ſolcher den Intereſſen der Schule ſehr fern liegt, die vielmehr die aus ihm ſich ergebenden Reſultate erſt abzuwarten hat.

Er begnügt ſich zum Schluß darauf hinzuweiſen, daß Bergk's Schrift keineswegs einen ausſchließlich negativen Charakter trägt, ſondern des Eigenen und Neuen uns nicht wenig bringt. Im Beſonderen hält er es für ſeine Pflicht auf die vielen (für Plautus ſind es wohl

an 100 und nicht viel weniger für die sonstige ältere lateinische Litteratur) und meist höchst ansprechenden Emendationen hinzuweisen, die dem Charakter einer solchen Untersuchung gemäß, als ein nicht zu unterschätzender Nebengewinn für uns abfallen.

R. Kühnast.

Englische Elementargrammatik nebst Lehr- und Uebungsstücken von Dr. W. Claus, Oberlehrer. Leipzig, Teubner. 394 S.

Nachdem ich die Englische Elementar-Grammatik von Dr. Claus (Leipzig 1870) seit einem halbem Jahre bei meinem Unterrichte am hiesigen Collége gebraucht habe, halte ich es für meine Pflicht, dieselbe allen Collegen aufs Wärmste zu empfehlen. Wenn in den letzten Jahren, und mit Recht, viele Stimmen laut geworden sind, welche mit Entschiedenheit jede seichte, oberflächliche Behandlung der modernen Sprachen immer mehr aus der Schule zu verbannen suchen und dieselben auf wissenschaftlicher Basis aufzubauen bestrebt sind, so trägt dieses Buch solchen Anforderungen in hervorragender Weise Rechnung und leistet zur Erreichung jener Ziele vortreffliche Dienste. Der Zweck des Lehrbuchs ist zunächst den Schülern beider Tertien einer Realschule eine möglichst gründliche und anschauliche Kenntniß der Wortlehre zu geben. Der Verfasser ist bemüht gewesen, und mit glücklichem Erfolge, überall die Flexionsformen auf's genaueste und klarste darzulegen und den Schülern, weit über den Kreis dieser Stufe hinaus, die lebendigste Anregung zu geben. Wir heben hier besonders die eingehende, klare Behandlung des Verbs hervor. Der Formenlehre schließt sich der zweite, praktische Theil an. Sein Inhalt bietet eine so große Fülle von gehaltvollen Gedanken, eine Blüthenlese des Schönsten und Edelsten, entnommen aus Shakespear und anderen Dichtern wie aus dem Schatz der Bibel und Sprichwörter, daß ich kein Buch ihm in dieser Beziehung an die Seite zu stellen wüßte. Es ist gewiß tief zu beklagen, daß in den meisten Elementar-Lehrbüchern der neueren Sprachen die Uebungssätze, ihrem Inhalte nach gewogen, dem Schüler nur „magere Weide" gewähren, während die analogen Lehrbücher der klassischen Sprachen meist eine Fülle von Sentenzen. unveräußerlicher, den Schüler durch das Leben begleitender Weisheit enthalten. Der Verfasser hat hier gezeigt, welchen geistigen Gehalt auch neuere Sprachen zu verleihen im Stande sind.

Die deutschen Uebungsstücke, die fast ohne Ausnahme ein charakte-

Digitized by Google

ristisches Gepräge tragen, führen eine Menge von Idiotismen zum Bewußtsein. Es sind jeder Uebung drei mit A, B, C bezeichnete Abschnitte zugetheilt. Dieselben enthalten theils einzelne Sätze, theils ganz zusammenhängende Stücke. Die Anzahl Letzterer beträgt allein 78 Nummern. Den Schluß bildet ein Lesebuch, bestehend aus 50 Stücken, theils in gebundener, theils in ungebundener Rede. Auch sie tragen nicht wenig dazu bei, das, was ich als den jugendlich-frischen, poesievollen Hauch des Ganzen bezeichnen möchte, zu ergänzen und zum Abschluß zu bringen. Gegen die beiden letzten Erzählungen von Lamb habe ich in stilistischer Beziehung einige Bedenken. Auch dürfte sich, bei einer 2. Auflage, ein Wörterbuch als nützlich empfehlen.

Noch einmal, möge diesem Werke die in so hohem Maaße verdiente Anerkennung und Verbreitung allseitig zu Theil werden.

Berlin. Dr. Paetz,
Lehrer an der Friedr. Werd. Gewerbeschule.

Lehrbuch der Arithmetik und der Elemente der Algebra. Für höhere Lehranstalten bearbeitet von Ludw. Ballauff, Conrector in Varel. 1. Theil. Die Elemente der Arithmetik und der Algebra. 216 S. 2. Theil. Wissenschaftliche Darstellung der allgemeinen Arithmetik (Analysis des Endlichen). 134 S. Oldenburg, Stalling.

Der Herr Verf., unser vieljähriger treuer Mitarbeiter, den Lesern d. Bl. und der Pädagogischen Revue durch seine selbständigen Arbeiten auf dem mathematischen Gebiet, wie auch durch seine Referate über mathematische Lehrbücher wohl bekannt, legt uns in diesem Buch das Resultat seiner langjährigen Arbeit und seiner sorgfältigen Bemühung vor um eine Darstellung der Arithmetik, die gleich wohl den Anforderungen der Wissenschaft wie denen der Schule genügen könne. Wir möchten auch noch nach dieser Arbeit bezweifeln, ob es möglich sei, beim Unterricht in jedem Augenblick alle Scrupel des wissenschaftlichen Gewissens zu vermeiden. Gerade die Feinheit und Schärfe, mit der der Verf. die mathematischen Begriffe bearbeitet, läßt uns, einer Classe von immerhin sehr ungleich auffassenden Schülern gegenüber, bedenken, ob wir uns nicht mit etwas roherer Arbeit begnügen dürfen, ja müssen, gegenüber der Forderung, die Mathematik doch auch als eine Kunst, nicht bloß als eine Theorie und ein System zu behandeln. Wie Euklid doch nicht bloß ein Logiker, sondern auch ein Mathematiker ist, so ist

Digitized by Google

der Unterricht in der Arithmetik doch nicht bloß Uebung im speculativen Erkennen, sondern er soll das Werkzeug den Schülern sicher bereiten, mit dem sie andrer Disciplinen und praktischer Aufgaben Herr werden können.

Der Verfasser hat, wie es scheint, dieses Bedenken auch selbst. Er will aber in seinem Lehrbuch offenbar den Kanon vorlegen, auf den in jedem Augenblick zurückgegangen werden kann, und gegen diesen Kanon wird, denken wir, eine erhebliche Einwendung nicht gemacht werden können.

Ich halte es für richtig, das Vorwort des Verfassers zum ersten Theil hier vollständig abdrucken zu lassen. Er sagt:

„Nach der Ansicht des Verfassers ist es eine Hauptaufgabe des arithmetischen Unterrichts auf höhern Lehranstalten, namentlich auf Gymnasien, dem Schüler ein Beispiel einer ein größeres Ganzes umfassenden, streng wissenschaftlichen, speculativen Untersuchung vor Augen zu stellen. Er soll durch ihn gewahr werden, wie man, indem man von gewissen gegebenen Begriffen ausgeht und die in ihnen liegenden Beziehungen verfolgt, genöthigt wird, den ursprünglich gegebenen Gedankenkreis durch Bildung neuer Begriffe zu überschreiten, letztern durch strenge Definitionen einen fest bestimmten begrifflichen Inhalt, durch Anwendung auf concrete Fälle einen anschaulichen Gehalt zu geben; er soll in ihm lernen, durch ein exactes Denken die Beziehungen, welche zwischen den gewonnenen Begriffen stattfinden, nach allen Richtungen hin zu verfolgen; er soll in ihm durch eigne, auf eignes Thun gegründete Erfahrung die Einsicht gewinnen, wie in gewissen gegebenen Begriffen ein Antrieb liegt, welcher fast mit Nothwendigkeit dahin führt, auf sie ein weit ausgedehntes, in allen seinen Theilen wohl zusammenhängendes System von Erkenntnissen zu gründen. Es ist das freilich nicht die einzige Aufgabe des arithmetischen Unterrichts: er soll ja auch den Schüler in den Besitz eines Werkzeugs setzen, dessen er bei den verschiedensten mathematischen, physikalischen und andern Untersuchungen nicht entbehren kann, und ihm eine genügende Fertigkeit in dem Gebrauche desselben verschaffen. Man darf auch nicht glauben, daß ein noch so gründlicher, streng wissenschaftlicher Unterricht in der Arithmetik den Schüler in den Stand setzen wird, auf andern wissenschaftlichen Gebieten auf eine gleiche Weise zu verfahren. Eine jede Wissenschaft hat ihre eigenthümlichen Methoden, welche man nur auf ihrem eigenen Gebiete kennen und gebrauchen lernen kann, und jede unbefugte Anwendung der auf andern Gebieten vielleicht sehr zweckmäßigen würde ihr nur zum großen Nachtheil gereichen. Auf irgend einem Gebiete muß aber der Zögling,

Digitized by Google

der eine eigentlich wissenschaftliche Ausbildung erhalten soll, des eigenthümlichen Gefühles sich bewußt werden, welches eine exacte, in strengem, lückenlosem Denken fortschreitende, in allen Punkten klare und durchsichtige Untersuchung begleitet; er muß es fühlen, wie in den früher gethanen Schritten der Zwang liegt, um gerade auf diesem und keinem andern Wege weiter fort zu gehen. Er muß dadurch in den Stand gesetzt werden, dieses Gefühl da zu vermissen, wo eine weniger streng wissenschaftliche Untersuchung ihm vorgelegt wird, wo an die Stelle eines nothwendigen Denkens ein willkührliches Meinen, ein durch ethische und ästhetische Momente begründetes Glauben oder gar ein Phantasieren tritt, wo vielleicht sogar dieses für jenes ausgegeben wird; es muß dadurch in ihm das Bedürfniß geweckt werden, vom Phantasieren, Meinen und Glauben wo möglich zum Wissen überzugehen; auf solchen Feldern dagegen, auf denen das letztere dem Menschen unerreichbar ist, mit Bewußtsein auf dasselbe verzichten lernen.

Es ist hier nicht der Ort, die Gründe aus einander zu setzen, aus denen der Verfasser die Geometrie nicht für geeignet hält, diese pädagogischen Dienste zu leisten: er muß in der Beziehung auf frühere Arbeiten, z. B. auf einen Aufsatz in Magers Pädagogischer Revue (Bd. XXXIII. S. 108) verweisen. Nach der Ansicht des Verfassers muß, wenn irgend möglich, der Unterricht in den Elementen der Geometrie dem in der Arithmetik vorangehen. Der Schüler hat im erstern gleichsam den kleinen Dienst der Wissenschaft zu lernen: er hat zu lernen, wie man durch exactes Denken zu einzelnen Ergebnissen gelangen, einzelne Aufgaben lösen kann; er muß vorläufig darauf verzichten, den tiefern wissenschaftlichen Zusammenhang eines größern Ganzen zu durchschauen; er muß in ihm Vertrauen zu der Kraft und Sicherheit des Denkens gewinnen, das Gefühl für die Exactheit in den einzelnen Schritten des Denkens erwerben. Erst wenn er diese Vorschule durchgemacht hat, kann er angehalten werden, ein größeres wissenschaftliches Ganzes in seinem tiefern Zusammenhange aufzufassen.

Hält man die eben angedeutete Ansicht über die Aufgabe des arithmetischen Unterrichts fest; denkt man daran, daß in ihm außerdem ein gewisses Maß technischer Fertigkeit erworben werden soll; vergißt man endlich nicht, daß man es in dem Schulunterricht mit Anfängern zu thun hat, daß daher das aufgestellte System nicht allein in allen seinen Theilen wohl zusammenhängend und wohl begründet, sondern auch einfach und leicht faßlich sein muß: so wird man zugeben, daß es keine alle leichte Aufgabe ist, ein brauchbares Lehrbuch der Arithmetik zu schreiben mög-

Digitized by Google

man wird sich nicht wundern, daß trotz der Unzahl von Lehrbüchern an den meisten derselben viel auszusetzen ist. Der Verfasser ist nicht so eingebildet zu glauben, daß er diese Aufgabe in dem Vorliegenden vollständig gelöst habe; er kann nur versichern, daß er in ernster und andauernder Arbeit jenem Ziele nachgestrebt habe, und muß es der Beurtheilung Andrer überlassen, wie weit es ihm gelungen ist, sich demselben zu nähern. Er will hier nur noch angeben, in welchen Punkten er namentlich die Fehler seiner Vorgänger zu vermeiden gesucht hat, welche principielle Abweichungen zwischen seiner Arbeit und den besseren ihm bekannten sich finden.

Wenn in einem mathematischen Lehrbuche auch einmal ein fehlerhafter Beweis, ein falscher Schluß sich findet, so ist das allerdings ein Fehler, aber ein Fehler, der zu entschuldigen und beim Unterrichte, wenn er bemerkt wird, auch leicht zu verbessern ist. Etwas Andres ist es aber, wenn ganz falsche Methoden des Denkens und Schließens in einem Buche nicht allein an einer Stelle, sondern durchgreifend zur Anwendung gebracht, wenn sie geradezu zu methodischen Principien erhoben sind. An Fehlern solcher Art ist auch selbst in manchen, in vieler Beziehung bessern Lehrbüchern kein Mangel. Der Eine weiß die unlösbare Aufgabe zu lösen, aus einer Erklärung der Multiplication z. B., welche offenbar nur für einen ganzen, absoluten Multiplicator gültig ist, die Regeln für die Multiplication mit einem Bruch oder einem negativen Multiplicator herzuleiten, ohne die Begriffe dieser Operationen vorher durch eine neue Definition festzustellen. Der andre — in einem sonst in vielen Beziehungen sehr schätzbaren Werke — erlaubt sich — nicht etwa an einer Stelle, sondern bei den Beweisen aller für die indirecten Operationen geltenden Sätze — die folgende Schlußweise: Wenn $a = b$ sein soll, so muß auch $a + m = b + m$ oder $a . m = b . m$ sein; da nun $a + m = b + m$ oder $a . m = b . m$ ist, so muß auch $a = b$ sein. In der großen Mehrzahl der Lehrbücher findet sich noch die Behauptung: „Da die Quadratwurzel aus einer negativen Zahl weder positiv, noch negativ, noch auch Null sein kann, so muß sie unmöglich sein," ohne daß vorher in Ueberlegung gezogen ist, ob es außer den genannten Zahlarten nicht auch noch andre gebe. Freilich wird sich dann der Schüler zum Höchsten wundern, wenn er erfährt, das Gauß dieses Unmögliche anschaulich dargestellt, daß Riemann auf die geometrische Darstellung des Unmöglichen die wichtigsten mathematischen Untersuchungen gegründet hat. Die andre, ob Ausdrücke, wie $a + b$, $a - b$, $a . b$, $a : b$, a^b, wenn a Nachl bestimmte Werthe bezeichnen, ebenfalls bestimmt sind oder viel-

Digitized by Go

leicht verſchiedene ungleiche Werthe bezeichnen können, iſt in faſt allen Lehrbüchern gar nicht einmal aufgeworfen. Hat ſich der Schüler erſt einmal daran gewöhnt, ohne vorhergehende Unterſuchung vorauszuſetzen, daß ſolch zuſammengeſetzte Ausdrücke nur einen Werth bezeichnen können: ſo muß es ihm freilich im höchſten Grade räthſelhaft und unbegreiflich erſcheinen, wenn er ſpäter auf Ausdrücke ſtößt, bei denen dieſes offenbar nicht mehr der Fall iſt. Daß in den meiſten Lehrbüchern mit irrationalen und imaginairen Zahlen ohne Weiteres ſo gerechnet wird, als wenn ſie rational und reell wären, daß nicht einmal auf die nothwendige Ergänzung dieſer Lücke hingedeutet iſt, iſt bekannt genug; und Mancher, der die Lücke gefühlt und das Rechnen mit imaginairen Zahlen z. B. beſonders zu begründen geſucht hat, begeht doch die Erſchleichung, daß er das erſt zu Beweiſende in einzelnen Punkten ſchon als bewieſen vorausſetzt.

Der Plan zu einem Gebäude mag nun ſo ausgezeichnet ſein wie er will: ſind die einzelnen Theile deſſelben nicht an und für ſich feſt, ſind ſie nicht auch feſt und ſolide mit einander verbunden, ſo ſieht es unvermeidlich dem Einſturz entgegen. Sind in einem wiſſenſchaftlichen Syſtem die einzelnen Definitionen nicht vollkommen ſtreng und genau, ſind die einzelnen Sätze nicht auf eine vollkommen ſtrenge Weiſe bewieſen, ſo taugt das ganze Syſtem nichts, es mag ſo philoſophiſch und geiſtreich ſein als es will; obgleich umgekehrt die Strenge der Definitionen und Beweiſe allein das Syſtem noch nicht zu einem ſtreng wiſſenſchaftlichen macht. Der Verfaſſer hat deshalb in dieſer Beziehung auf ſein Werk die größte Sorgfalt verwendet, er hat ſich bemüht, keinen Begriff in einem weitern Umfange anzuwenden, als auf welchen er ſich ſeiner Definition nach erſtreckt, jedem ſeiner Beweiſe dem Kern und der Sache nach vollkommene Strenge zu verleihen. Um aber dem Anfänger nicht unverſtändlich zu werden, hat er freilich auf die größte formelle Strenge hier und da verzichtet: nicht gerade jeden benutzten Satz beſonders angeführt, ein Zwiſchenglied in der Schlußfolge dann und wann ausgelaſſen. Er hat ſich aber bemüht, keine Lücke zu laſſen, welche, wenn ſie bemerkt wird, vom Schüler oder Lehrer nicht ausgefüllt werden könnte, ohne den Gang der Unterſuchung zu verändern. Ob er freilich in dieſer Bemühung immer glücklich geweſen, iſt eine andre Frage: wer eingeſehen hat, daß ſo mancher weit beſſere Mann ſich unverſehens in Trugſchlüſſe oder Erſchleichungen verwickelt hat, muß vernünftiger Weiſe auch gegen ſich ſelbſt in der Hinſicht mißtrauiſch werden. Der Verfaſſer hat ſich aber auch beſtrebt, alle künſtlichen, auf Kunſtgriffe ſich ſtützenden Beweiſe und Auflöſungen mög-

lichſt zu vermeiden; er hat, ſoviel er irgend vermochte, ſolche gewählt, welche ſich aus der Natur der zur Anwendung kommenden Begriffe unmittelbar und auf ungezwungene Weiſe ergeben. Freilich kann man beim mündlichen Unterricht das — um es ſo zu nennen — Naturwüchſige der geführten Unterſuchung beſſer zur Anſchauung bringen als in einem gedruckten Buche, in welchem oft viele Worte das nicht leiſten können, was beim mündlichen Unterrichte eine ſcharfe und richtige Betonung, ein Hinweiſen auf ein beſtimmtes Glied der Formel thut.

Die Arithmetik kann entweder als reine Zahlen- oder als allgemeine Größenlehre behandelt werden; geſchieht das letztere, ſo muß man an geeigneter Stelle die Zahlen als unentbehrliche Hülfsbegriffe einführen. Die gewöhnlichen Lehrbücher halten indeſſen keinen dieſer beiden Standpunkte entſchieden feſt: ſie gehen meiſtens vom Begriffe der Größe aus, dieſer tritt aber bald ganz in den Hintergrund gegen den der Zahl, wobei aber in der Regel beide Begriffe eine trübe Miſchung mit einander eingehen, auf eine unklare und verworrene Weiſe mit einander verwechſelt werden. Unter den Lehrbüchern, welche die Arithmetik mit conſequentem Feſthalten dieſes Standpunktes als reine Zahlenlehre behandeln, verdienen zuerſt die von Ohm oder nach ſeinem Syſtem bearbeiteten eine beſondere Beachtung.

Ohm geht von den ganzen abſoluten Zahlen aus, die er als Anzahlen betrachtet. Unter dieſer Vorausſetzung iſt es leicht, die Begriffe der verſchiedenen arithmetiſchen Operationen für jene Zahlen feſtzuſtellen und die für ſie geltenden Sätze herzuleiten. Die an ganzen abſoluten Zahlen auszuführenden Operationen führen aber zu Aufgaben, welche ſich nicht mehr in ganzen abſoluten Zahlen löſen laſſen, die alſo die Nöthigung in ſich enthalten, zu andern Zahlenarten, zu den algebraiſchen, gebrochenen, irrationalen und imaginairen Zahlen überzugehen. Der ſich zunächſt darbietende Gang der Unterſuchung wäre nun der, für jede dieſer neuen Zahlenarten die Begriffe der arithmetiſchen Operationen von Neuem zu definiren, die für ſie geltenden Sätze von Neuem zu beweiſen. Dadurch wird die Unterſuchung aber äußerſt weitläuftig und ſchleppend, und wegen der nicht zu vermeidenden Wiederholungen außerordentlich ermüdend und langweilig. Aber wenn man auch dieſes Alles nicht ſcheuen wollte, ſo würde doch noch ein Bedenken übrig bleiben. Wenn man bei der Löſung einer Aufgabe eine Unbekannte mit x bezeichnet und eine Gleichung aufſtellt, ſo weiß man natürlich von vorn herein nicht, ob jenes x zu den ſchon betrachteten Zahlenarten oder nicht vielleicht zu einer ganz neuen Art zu zählen iſt. Löſt man nun aber die Gleichung

Digitized by Goo

auf, so rechnet man mit x gerade so, als wenn sie zu den betrachteten Zahlenarten gehörte, begeht also streng genommen eine Erschleichung. Findet man dann auch für x einen Ausdruck, welcher unter die schon bekannten Zahlbegriffe fällt, so ist doch dieses Ergebniß keineswegs über allem Zweifel erhaben, da es eben durch eine Erschleichung gewonnen ist; es müßte also streng genommen noch immer ausdrücklich nachgewiesen werden, daß der gewissermaßen nur provisorisch angenommene Werth den Bedingungen der Aufgabe auch wirklich genüge. Es wird daher nur zu häufig der Fehler begangen, daß die für ganze absolute oder auch einige andere Arten von Zahlen bewiesenen Sätze stillschweigend auf alle mögliche Zahlenarten ausgedehnt werden, ohne daß irgend ein Beweis für die Berechtigung zu dieser Ausdehnung hinzugefügt wird. Andre, vorsichtigere Denker waren nun wohl schon früher in einzelnen Fällen von der Bedingung ausgegangen, daß wenigstens einige der für ganze absolute Zahlen bewiesenen Sätze auch für andre Zahlenarten gültig bleiben sollten und hatten dann dieser Bedingung gemäß die Begriffe der neu einzuführenden Zahlenarten und der mit ihnen vorzunehmenden Operationen bestimmt. Was von diesen halb unbewußt und sporadisch geschehen, ist von Ohm mit klarem Bewußtsein zum leitenden Princip erhoben und mit durchgreifender Consequenz zur Ausführung gebracht.

Bei Ohm bezeichnen die allgemeinen Zahlzeichen, die Buchstaben, Zahlen irgend einer Art, d. h. Begriffe, deren Bedeutung vorläufig nicht angegeben wird, die nur das gemeinschaftliche Merkmal besitzen, daß sie zu den ganzen absoluten Zahlen in irgend einer unmittelbaren oder mittelbaren Beziehung stehen; die Operationszeichen +, — 2c. bezeichnen gewisse Verbindungsweisen jener Zahlen im allgemeinen Sinne des Worts, deren Bedeutung aber auch vorläufig nicht näher angegeben wird und auch nicht angegeben werden kann. Indem aber festgestellt wird, daß gewisse Sätze, wie $(a - b) + b = a$, $(a + b) . c = a . c + b . c$ u. dergl., deren Gültigkeit bewiesen ist, wenn die Buchstaben ganze absolute Zahlen bezeichnen, ganz allgemein gelten sollen, werden gewisse Beziehungen festgesetzt zunächst zwischen den verschiedenen Verbindungsweisen jener unbestimmt gelassenen Zahlbegriffe, dadurch aber auch mittelbar zwischen diesen Zahlbegriffen selbst oder wenigstens zwischen den aus ihnen gebildeten Zahlformen oder Ausdrücken. Es sind das freilich nur Beziehungen zwischen durchaus inhaltsleeren und unbekannten Begriffen, und zwar Beziehungen, deren Begriffe wieder selbst ebenso inhaltsleer und unbekannt sind, die nur in dem Falle Inhalt und Bedeutung gewinnen, wenn in ein solches Gewebe von Beziehungen ganze

Digitized by Google

abſolute Zahlen mit verflochten ſind; letztere gewähren dann einen Anknüpfungspunkt an ein bekanntes Vorſtellen. Indem man aber die einmal feſtgeſtellten Beziehungen zwiſchen allen jenen Unbekannten conſequent feſthält und beſtimmt, daß ſie immer feſtgehalten werden ſollen, kann man alle Sätze der Arithmetik auf eine für jede mögliche, auch vielleicht noch gar nicht aufgefundene Art von Zahlen gültige, und dabei verhältnißmäßig ſehr einfache Weiſe entwickeln und beweiſen.

Es iſt nicht zu verkennen, daß das Ohmſche Syſtem den Anforderungen mathematiſcher Strenge vollkommen genügt — ein Einwand, der in der Beziehung gegen daſſelbe erhoben werden könnte, braucht hier nicht näher erörtert zu werden —; ſeine wiſſenſchaftliche Bedeutung ſoll auch auf keine Weiſe in Abrede geſtellt werden. Erwägt man aber, daß bei einem Unterricht nach ihm der Schüler fortwährend mit lauter leeren und bedeutungsloſen Begriffen operirt; daß die Beziehungen, welche zwiſchen ihnen ſtattfinden ſollen, keineswegs mit Nothwendigkeit ſich aus der Natur der auf einander bezogenen Begriffe ergeben, ſondern nur gleichſam willkürlich, wenn auch nach einem beſtimmten Princip geſchlagene Brücken zwiſchen ganz unbekannt bleibenden Beziehungspunkten bilden; daß die einzelnen Begriffe zwar durch die Beziehungen, in denen ſie ſtehen ſollen, ſo weit beſtimmt werden, daß gerechnet werden kann, daß ſie aber innerhalb des Syſtems nie weder einen begrifflichen Inhalt, noch einen anſchaulichen Gehalt empfangen: ſo erſcheint es doch mehr als fraglich, ob ein ſolcher Unterricht pädagogiſch gerechtfertigt werden könne. Erfährt der Schüler im Syſtem von $\frac{3}{4}$ nur, daß der Begriff dieſes Bruchs beſtimmt werde durch die in der Gleichung $\frac{3}{4} . 4 = 3$ ausgedrückte Beziehung — wobei er ſtreng genommen auch nicht einmal von der durch das Multiplicationszeichen angezeigten Operation einen Begriff beſitzt, ſondern auch nur wieder die Beziehungen kennt, in welchen dieſe Operation zu andern eben ſo unbekannten Operationen ſteht — erfährt er innerhalb des Syſtems nie, was er in dem Begriffe von $\frac{3}{4}$ denken, noch was er ſich unter ihm vorſtellen ſoll: ſo muß ihm die ganze Arithmetik nur als ein leeres Spiel mit hohlen Nüſſen erſcheinen; es iſt auch ſicher darauf zu rechnen, daß er den Begriff nicht ſo feſthalten wird, wie er ihm durch das Syſtem dargeboten wird, ſondern daß er ſtatt ſeiner den Begriff oder Begriffanſatz ſubſtituirt, den er in dem Rechenunterrichte ſich von $\frac{3}{4}$ gebildet hat. Bei Ohm erfährt aber der

Schüler innerhalb der Arithmetik weiter nichts von dem Begriff $\frac{3}{4}$; erst durch die Anwendungen auf Größen in der allgemeinen Größenlehre wird eine Reihe concreterer Vorstellungen mit ihm in Verbindung gesetzt und ihm dadurch ein anschaulicher Gehalt gegeben.

Diese pädagogische Klippe, den Zögling so lange mit leeren Begriffen operiren zu lassen, hat Wittstein in seinen beiden Lehrbüchern, welche ebenfalls die Arithmetik als reine Zahlenlehre behandeln, glücklich vermieden. Er geht auch von den ganzen absoluten Zahlen aus, betrachtet sie aber von vornherein als Glieder einer Reihe, der natürlichen Zahlenreihe. Mit psychologischer Nothwendigkeit, kann man wohl sagen, werden aber die Glieder einer Reihe räumlich aus einander gerückt, als eine Reihe von Punkten angeschaut, die in diesem Falle — da der Fortschritt von einem Gliede jener Reihe zum folgenden an allen Stellen der Zahlenreihe genau der nämliche ist — in einer geraden Linie in gleichen Entfernungen von einander vorgestellt werden müssen. Alle Operationen an Zahlen werden durch Operationen in jener Zahlenlinie dargestellt; alle Zahlen, zu denen diese Operationen führen und die nicht zu den ganzen absoluten gehören, finden ihre Darstellung in Punkten, welche entweder zwischen jenen, die ganzen absoluten Zahlen darstellenden, oder auf der Verlängerung der Zahlenlinie, oder, bei den imaginairen Zahlen, in einer durch die Zahlenlinie gelegten Ebene liegen; alle Operationen mit den andersartigen Zahlen werden dargestellt durch Operationen oder wenigstens den letzten Gründen nach zurückgeführt auf Operationen, welche in der Zahlenlinie oder Zahlenebene vorgenommen werden können. So tappt der Schüler nie im Dunkeln und hat nicht nöthig, sich im Dunkeln von einem Begriff zum andern an ihm unsichtbaren Schnüren hinzufühlen, sondern operirt immer mit Begriffen, die durch eine anschauliche Darstellung ihm klar und durchsichtig sind. Es ist nur zu bedauern, daß Wittsteins Lehrbücher sich bis jetzt auf die Theorie des Reellen und Rationalen beschränken, indem das neuere größere — in welchem das pädagogische Interesse vorwiegt — sich grundsätzlich mit Hindeutungen auf das Irrationale und Imaginaire begnügt, das ältere, 1846 erschienene, welches mehr den rein wissenschaftlichen Standpunkt festhält, noch immer nicht vollendet ist.

Aber ist es auch pädagogisch richtig, die Arithmetik als reine Zahlenlehre zu behandeln? Der Schüler hat, wenn der eigentliche arithmetische Unterricht mit ihm begonnen wird, schon manches Jahr Unterricht im gemeinen Rechnen genossen und sich in die in ihm herrschende

Digitized by Google

Anſchauungsweiſe hineingelebt. Im Rechnen werden aber die Zahlen weder als leere, nur durch ihre Beziehungen beſtimmte Begriffe, noch in ausgedehnterem Maße als Glieder der Zahlenreihe, ſondern faſt allein als Darſtellungen wirklicher Größen betrachtet. Bei ſeinem Eintritt in die Arithmetik ſoll er nun aber die auf dieſem Gebiete in ihm zur herrſchenden Vorſtellungsweiſe gewordene Anſchauungsweiſe aufgeben und mit einem Schlage zu einer weſentlich andern übergehen. Es iſt ſehr zu bezweifeln, daß ihm dieſes gelingen werde; er wird auch in der Arithmetik unter $\frac{3}{4}$ ſich weder den durch die Beziehung $\frac{3}{4} \cdot 4 = 3$ beſtimmten Begriff, noch einen Punkt der Zahlenlinie vorſtellen, ſondern immer eine Größe, welche den 4. Theil der Einheit dreimal enthält. Zwei verſchiedene Vorſtellungsweiſen laufen ziemlich unvermittelt neben einander her, und die im Syſtem vertretene als die ſpätere und auch im Allgemeinen ſchwächere wird nie recht in Fleiſch und Blut übergehen, dem Zögling immer etwas Fremdes bleiben, nie zu einem feſt eingewurzelten und deshalb herrſchenden Beſtandtheil des mathematiſchen Gedankenkreiſes werden. Soll dieſes geſchehen, ſo muß die im Syſtem vertretene Anſchauungsweiſe durch allmählige Umbildung aus der ſchon vorher ausgebildeten, die ja auch bei allen Anwendungen fortwährend zur Geltung kommt, herausgearbeitet werden, und dieſes ſcheint mir nur möglich, wenn in ihm die Arithmetik zunächſt als allgemeine Größenlehre behandelt wird, die Zahlen urſprünglich nur als Darſtellungen von Größen betrachtet und aus Größenbegriffen allmählig die abſtracten Zahlbegriffe, deren allerdings die Wiſſenſchaft nicht entbehren kann, herausgearbeitet werden. Aber ſei es hiermit, wie es wolle: jedenfalls muß, wenn ein vollſtändiger, wiſſenſchaftlicher Zuſammenhang erreicht werden ſoll, ehe man zu Anwendungen auf Geometrie und dergl. übergeht, der reinen Zahlenlehre eine allgemeine Größenlehre nachgeſchickt werden. Ohm hat es gethan, Wittſtein wenigſtens in ſeinem für den Unterricht beſtimmten Lehrbuche nicht und damit auf wiſſenſchaftliche Vollſtändigkeit in dieſem Punkte verzichtet. Eine ſolche allgemeine Größenlehre wird aber entweder nur ſehr kurz und oberflächlich ausfallen können, oder ſie muß einen großen Theil der früheren Unterſuchungen in faſt unveränderter Form wenn auch in anderer Bedeutung wiederholen und wird deshalb, da ſie keinen eigentlichen Fortſchritt im Wiſſen bewirkt, für den Schüler recht ermüdend werden. Man wird auch kaum mit den Anwendungen der Arithmetik ſo lange warten können, bis man ſie nachgeholt hat, und daher letztere in wiſſenſchaftlicher Beziehung gleichſam in der Luft ſchweben laſſen müſſen.

Dieſe Erwägungen haben den Verfaſſer bewogen, die Arithmetik in dem Vorliegenden als allemeine Größenlehre zu behandeln und dabei die im Anfange dieſes Vorworts hervorgehobenen Momente nach Kräften zu berückſichtigen. Erſcheint die Darſtellung etwas weitläuftiger als bei Wittſtein und Ohm, ſo überſehe man nicht, daß die allgemeine Größenlehre mit in das Syſtem verflochten iſt, und daß es dem Verfaſſer nicht darauf angekommen iſt, dem Zögling möglichſt ſchnell zum Erwerb der techniſchen Fertigkeit im Gebrauche der Arithmetik zu verhelfen, ſondern daß ihm eine klare Auffaſſung der Grundbegriffe und eine Durchdringung derſelben von verſchiedenen Standpunkten aus wenigſtens eben ſo wichtig geweſen iſt. Er hielt es deshalb nicht allein für nöthig, nicht nur von ſolchen Sätzen, wie $a.(m+n) = a.m + a.n$ und $(a+b).m = a.m + b.m$, jeden einzelnen unmittelbar aus den Principien herzuleiten, ſondern er verſchmähte es auch nicht, nachdem an einer Stelle der Satz $a^x.a^y = a^{x+y}$ ſchon bewieſen, den damit identiſchen Satz $a^{x+y} = a^x.a^y$, wenn der Verlauf der Unterſuchung dazu veranlaßt, noch einmal ſelbſtſtändig herzuleiten. In einer ſolchen vielſeitigen Betrachtung eines und deſſelben Gegenſtandes von verſchiedenen Punkten aus hätte er gern noch mehr gethan, wenn er nicht gefürchtet hätte, gar zu weitläuftig zu werden: er hat daher in der Beziehung Manches dem mündlichen Unterricht überlaſſen müſſen.

Die Größen werden in dem Vorliegenden als gegeben, ihre Begriffe alſo als bekannt vorausgeſetzt. Man kann nun noch einen Schritt weiter gehen und den Begriff der Größe — durch mehrmaliges Setzen einer Einheit und Verbinden der geſetzten Einheiten — genetiſch erzeugen. Es hat dem Verfaſſer indeſſen nicht gelingen wollen, auf dieſem Wege zu einer für den Unterricht brauchbaren und dabei doch ſtrengen Darſtellung der Arithmetik zu gelangen. Namentlich entſteht beim Einſchlagen dieſes Weges die Schwierigkeit, daß man zu wiſſenſchaftlich begründeten Anwendungen der Arithmetik auf die Geometrie erſt dann übergehen kann, wenn die erſtere bis zur Theorie des Irrationalen, dieſe eingeſchloſſen, vollendet iſt, ja daß bis dahin beide Zweige der Mathematik gänzlich unvermittelt neben einander herlaufen; und dieſer Umſtand iſt es hauptſächlich, welcher den Verfaſſer bewogen hat, auf jene tiefere Begründung der Arithmetik zu verzichten.

Ein Lehrbuch ſoll eigentlich nur das enthalten, was der Schüler, und zwar in der Form, in welcher er es behalten ſoll — abgeſehen natürlich von dem etwa mit gegebenen Uebungsmaterial, einzelnen Erläuterungen und Notizen. Dieſem Grundſatze iſt der Verfaſſer nicht

Digitized by Google

ganz treu geblieben; er fürchtete dadurch das Verständniß des Systems zu sehr zu erschweren und hat daher Manches mit aufgenommen, was beim Schulunterricht eigentlich dem Worte des Lehrers hätte überlassen werden sollen.

Das Buch soll zunächst aus zwei Heften bestehen, von denen das erste, hier vorliegende, die Arithmetik bis zur Vollendung der Theorie der rationalen und reellen Zahlen führt; indessen durfte schon in ihm, der Anwendungen wegen, das Irrationale nicht ganz außer Acht gelassen werden. Es wird etwa für die Tertia und Secunda eines Gymnasiums oder einer Realschule ausreichend sein. Das zweite wird eine allgemeine Theorie der Potenzen, die des Irrationalen und Imaginairen enthalten, also etwa das, was man früher Analysis des Endlichen zu nennen pflegte. Es wird daher die Grenzen des gewöhnlichen Schulunterrichts überschreiten. Sollte das Buch Anklang finden und es gewünscht werden, so würden in einem dritten Hefte, in unmittelbarem Anschluß an das erste, die Anwendungen der Arithmetik auf Theorie der Zahlen, Reihen, Kettenbrüche, Combinationslehre, Wahrscheinlichkeitsrechnung und dergl. folgen. Solche Abschnitte und §en, welche beim Unterrichte vorläufig übergangen werden können und zum Theil auch müssen, sind mit einem Stern bezeichnet. Zum Theil enthalten sie die Ansätze zu Begriffen, welche erst im zweiten Theile ihre vollständige Entwickelung enthalten."

Was der Verfasser hier über den zweiten Theil seiner Arbeit sagt, läßt dessen Inhalt nur unvollkommen erkennen. Er behandelt nämlich nach einer übersichtlichen Darstellung der arithmetischen Grundbegriffe die Gesetze des Rechnens mit rationalen Ausdrücken, im dritten Abschnitt die Grenzmethode (die veränderlichen Größen und die Grenzen, gegen welche sie convergiren, die transcendenten Zahlenausdrücke) und die Irrationalzahlen; im vierten Abschnitt die allgemeine Theorie der Potenzirung einer absoluten Wurzel und der Umkehrungen dieser Operation (hierbei den binomischen Lehrsatz, die Exponential- und die logarithmische Reihe, die Methode der unbestimmten Coefficienten); im fünften Abschnitt die Theorie des Imaginären. Wir möchten aus des Verfasser's Darstellung der algebraischen Analysis vornehmlich hervorheben den Abschnitt über die Methode der Grenzen und den über die transcendenten Functionen; den ersten, weil der Verfasser in ihm die strengen Beweise giebt über Sätze, die auch in den besten Büchern sonst für selbstverständlich gelten, den zweiten, weil der Verfasser streng allgemein untersucht, wann, und beweist, daß dann die gewöhnlichen Ge-

ſetze des Rechnens auch für tranſcendente Ausdrücke gelten, die er unter die allgemeine Form faßt $\lim_{x=a} \alpha_x$

Langbein.

Grundriß einer chriſtlichen Glaubens- und Sittenlehre für den Unterricht der reiferen Jugend vom Diakonus Treblin. Jahresbericht der höheren Töchterſchule am Ritterplatz zu Breslau 1871. —

Dieſe Abhandlung kann und darf im Pädagogiſchen Archiv nicht unbeachtet bleiben, da ſie ein ſehr ſchwieriges und bis jetzt noch keineswegs gehörig bearbeitetes Unterrichtsfeld zu beſtellen unternimmt, ſich als Programm-Abhandlung den Schulen in hervortretender Weiſe darbietet, und durch den Verfaſſer als Geiſtlichen und Religionslehrer in den beiden oberen Klaſſen genannter Schule eine beſondere Wichtigkeit erlangt. Die Schwierigkeit liegt nämlich in folgendem. Unter der reiferen Jugend iſt die confirmirte oder doch die dieſem Schritte nahe ſtehende begriffen. Sie hat einen Unterricht aus Bibel, Katechismus und Geſangbuch empfangen, und hat das Bekenntniß der Kirche als das eigene vor Gott und der Gemeinde abgelegt oder doch demnächſt abzulegen. Wenn nun innerhalb einer Schule dieſe gedachte Jugend auch in der Religion unterrichtlich weiter geführt und gefördert werden ſoll, und wenn man meint, daß dazu ein andrer Weg an anderen Leitfäden betreten werden könne, ſo erfordert die erſte Regel der Schul-Didaktik, daß der Unterricht ein continuirlicher ſei, d. h. daß der ſpätere Unterricht auf den Grund legenden Begriffen des früheren fortbaue, dieſen theils erweitere, theils vertiefe und die etwa unvermittelt neben einander ſtehenden Begriffe in einen ſyſtematiſchen Zuſammenhang bringe. Es erfordert das noch nie und nirgend beſtrittene Geſetz der Schul-Pädagogik, daß die Grundvorſtellungen, aus denen das ſittliche Wollen entſpringt und ſeine Kräftigung erhält, auf allen Unterrichtsſtufen dieſelben, über jedes ſubjective Meinen und Deuten hinausgerückte ſein und bleiben müſſen. Es erfordert der Seelenfriede des Zöglings, daß nicht ein ſogenannter höherer Religionsunterricht dieſe Grundvorſtellungen umdeute, ihr Quellengebiet verlege, ihres Inhaltes entleere, und dadurch die Zuverſicht auf die früher mitgetheilten Religionswahrheiten erſchüttere oder gar der Meinung Vorſchub leiſte, als ſei die chriſtliche Religion für die reifere Jugend eine andere, auf einem andern Wege gewonnene, mit gewich-

tigeren Beweisen begründete als die für die unreifere Jugend. Demnach bleibt für einen höheren Unterricht, wenn er Statt haben soll, als das Eigenste nur die Methode und systematische Anordnung und zwar nur im beschränkten Sinne der Didaktik und nicht in dem weiteren Sinne der Wissenschaft. Er wird dadurch allein von dem früheren unterschiedlich, daß er eine reichere Erfahrungs- und Begriffswelt, eine geübtere Willens- und Denkkraft, eine größere äußere und innere Gefährdung des sittlichen Lebens und religiösen Glaubens zur Voraussetzung nehmen und in Betrachtung ziehen darf.

Diese Schwierigkeiten und fürwahr schwer wiegenden Erwägungen erklären es hinlänglich, daß von den vielen tüchtigen, einsichtsvollen, kenntniß- und erfahrungsreichen, fruchtbar wirkenden Religionslehrern in den höhern Schulen so wenige es gewagt und unternommen haben, einen Grundriß für den Unterricht der reiferen Schüler zu schreiben. Von dem vorliegenden muß nun leider gesagt werden, daß er in keinerlei Beziehung den obigen Anforderungen entspricht. In ihm stehen zwar die dem Schüler aus dem Katechismusunterricht geläufigen Begriffe wie Religion, Offenbarung, heil. Schrift, Schöpfung, Paradies, Sünde, Weissagung, Messias, Erlösung, Einheit Jesu mit Gott, Auferstehung, rechtfertigender Glaube, heiliger Geist 2c.; aber sie sind nicht nur nicht zu einem tiefern Verständniß oder zu schärferer begrifflichen Fassung gebracht, sondern beliebig umgestempelt und umgedeutet, und ihres sonst damit verbundenen Inhaltes mehr oder minder entfremdet, so daß man dies Verfahren eine Falschmünzerei zu nennen in Gefahr ist. Die Systematik und das unter dem Gewande tieferer Begründung Her- und Ableiten religiöser Wahrheiten steht zur Logik, Psychologie, Culturgeschichte und Bibellehre in solchem irrationalen Verhältniß, daß nur gewisse neu-christliche Sprechweisen und die Jahreszahl 1871 den sich hierbei aufdrängenden Gedanken an den alten rationalismus vulgaris abwehren. — Schon der unbestimmte Artikel „einer" statt des bestimmten „der" verräth mehr, als der Verfasser vielleicht hat verrathen wollen. —

Dr. Ernst Höpfner, Dir. der Realschule zum h. G. in Breslau, und Dr. Julius Zacher, Prof. an der Univ. Halle: Zeitschrift für deutsche Philologie. Halle, Waisenhaus.

1871. III. Bd. 1. u. 2. Heft. E. Jessen: Ueber die Eddalieder. Heimath, Alter, Charakter. Nachtrag. J. Brakelmann:

Die Nithardhandschrift und die Eide von Straßburg. Haag: Bruchstücke aus dem Willehalm von Oranse des Ulrich von dem Türlin. E. Wörner: Virgil und Heinrich von Veldeke. H. Rückert: Bericht über die neuere deutsche mundartliche Litteratur. R. Köhler: Ein Druckfehler in Wielands Werken. E. Martin: Adolf Holtzmann. J. Zacher: Julius Brakelmann. Litteratur. Le besant de dieu von Guillaume le clerc de Normandie, herausg. von E. Martin; angez. von J. Brakelmann. — K. Maurer, die Skidarima; ang. von Th. Möbius. — Söderwall, hufvudpokerna af svenska sprakets utbildning; ang. von Th. Möbius. K. Weinhold, die gothische Sprache im Dienste des Christenthums; ang. von E. Bernhardt. Deutsches Heldenbuch. V. Dietrichs Abenteuer von Albrecht von Kemenaten, herausg. von J. Zupitza; ang. von E. Steinmeyer. Haym, die romantische Schule; ang. von K. Weinhold. Otfrid, übersetzt von Joh. Kelle; ang. von J. Zupitza.

IV. Pädagogische Zeitung.

D. Pädagogische Bibliographie.

B.

Dr. G. A. Riecke, Erziehungslehre. 3. verb. u. verm. Aufl. Stuttgart, Conradi. 352 S. 1 Thlr. 15 Sgr.

Emil Theodor Goltzsch, weil. Director des K. Seminars zu Pölitz bei Stettin, Anweisung zum grundlegenden Lese-, Schreib-, Recht- und Schönschreibeunterricht in der Unterclasse der Volksschulen. 4. Aufl. Berlin, Wiegandt. 144 S.

Dr. Friedrich Dittes, Director des Lehrer-Pädagogiums zu Wien, vormals Schulrath in Gotha, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts für deutsche Volksschullehrer. 2. unveränderte Aufl. Leipzig, Klinkhardt. 216 S.

Dr. W. Fricke, Rector a. D. zu Wiesbaden, Ist der Religionsunterricht in der Schule eine pädagogische Nothwendigkeit? Gekrönte Preisschrift des Vereins für die Freiheit der Schule. Berlin, Duncker. 25 S. 2½ Sgr.

Ueber die Nothwendigkeit der Entfernung des Religionsunterrichts aus der Volksschule. Gekrönte Preisschrift des Vereins für die Freiheit der Schule. Berlin, Duncker. 60 S.

H. Kahle, Seminardirector in Bütow, Lehrplan für einklassige utraquistische Schulen. Nebst einer Einleitung, betr. den Unterricht in utraquistischen Schulen, besonders Ostpreußens. Berlin, Wiegandt. 128 S. ½ Thlr.

Rudolf Palme, der Klavierunterricht im ersten Monat. Ausführliche Behandlung des Unterrichtsstoffs, vertheilt auf 8 Lectionen, zum Gebrauch für Lehrer und Schüler als Vorschule zu jeder Clavierschule. Leipzig, Merseburger. 69 S. 7½ Sgr.

Digitized by Google

Prof. Leone Tedesco, Guida al Pensare. Coltura formale dell' intelletto per mezzo dell' insegnamento della lingua materna. Metodo d'istruzione educativa. Firenze, V. Sodi. 378 S.

Ant. Ph. Largiadèr, Seminardir. des Kantons St. Gallen zu Mariaberg bei Rorschach, Volksschulkunde. Leicht faßlicher Wegweiser für Volksschullehrer, Lehramtscandidaten ꝛc. 2. durchgesehene und verb. Aufl. Mit 1 Schreibtafel und Holzschn. im Text. Zürich, Schultheß. 432 S.

Dr. K. A. Schmid, Rector des G. in Stuttgart, Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens. 81. und 82. Heft. Spanien — Stereometrie. Gotha, Besser.

Gerhard von Zezschwitz, Prof. der Theol. in Erlangen, der Pädagog Pestalozzi ein Mann der Hoffnung unsres Volks in großen Tagen. Erlangen, Deichert. 42 S.

C. I.

Dr. P. Wesener, Griechisches Elementarbuch nach den Grammatiken von Curtius und Koch. 2. Theil. Verba auf μι und unregelmäßige Verba nebst einem etymologisch geordneten Vocabularium. Leipzig, Teubner. 133 S.

G. W. Goßrau, Lateinische Elementargrammatik. Quedlinburg, Basse. 210 S. 20 Sgr.

Wolfgang Bauer und Lorenz Englmann, Uebungsbuch zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Lateinische. 5. Theil. Aufgaben zu lateinischen Stilübungen. 2. Theil (Prima). 2. verb. Aufl. Bamberg, Buchner. 201 S.

Lorenz Englmann, Prof. am K. Ludwigsgymn. in München, Lateinisches Lesebuch. 1. Theil. 5. Aufl. Bamberg, Buchner. 137 S.

Dr. Fr. Bleske's Elementarbuch der lateinischen Sprache. Formenlehre, Uebungsbuch und Vocabular. Für die unterste Stufe des Gymnasialunterrichts bearbeitet von Dr. Albert Müller, Dir. des G. in Ploen. 3. Aufl. Hannover, Meyer. 177 S. 10 Sgr.

Dr. Völkel, Oberl. an der Realsch. in Perleberg, Lehrbuch der französischen Sprache. 1. Jahrgang. Quinta. 50 S. 2. Jahrgang. Quarta. 94 S. Karlsruhe, Groos.

T. Voelkel, Choix de lettres françaises originales, complété par des explications en vue des Allemands sur les usages, formules, locutions qui diffèrent entre les deux nations. Berlin, Schulze. 124 S.

Friedr. Rempel, Prof. am Gymn. in Hamm, Französisches Uebungsbuch. 1. Abth. Für Anfänger. 3. verb. Aufl. Essen, Bädeker. 86 S. 7½ Sgr.

Jakob Riedel, L. an der h. Bürgersch. in Heidelberg, Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache für Schulen und den Privatgebrauch. II. Cursus. Nach naturgemäßen Grundsätzen bearbeitet. Mannheim, Bensheimer. 342 S. 22 Sgr.

J. u. E. M. Lehmann, Vorst. einer Knaben-Erziehungsanstalt in Nürnberg, Lehr- und Lesebuch der Englischen Sprache nach der Anschauungs-Methode mit Bildern bearbeitet. 1. Stufe. Die directe Anschauung. Mannheim, Bensheimer. 150 S.

C. II.

Dr. E. Buchholz, Prof. in Erfurt, die sittliche Weltanschauung des Pindaros und Aeschylos. Leipzig, Teubner. 200 S. 1 Thlr. 10 Sgr.

Dr. K. Abicht, Dir. des Gymn. zu Oels, Arrians Anabasis erklärt. 1. Heft.

Digitized by Google

Mit einer Einleitung über Leben und Schriften Arrians, und Karte über das Reich und die Kriegszüge Alexanders. Leipzig, Teubner. 208 S. 15 Sgr.

Dr. Gottfried Böhme, Prof. am G. in Dortmund, Thucydides. Für den Schulgebrauch erklärt. 1. Bd. 1. Heft. Buch I und II. 3. verb. und verm. Aufl. Leipzig, Teubner. 204 S. 12 Sgr.

M. Tullii Ciceronis orationes selectae XIV. Editio XX. emendatior quam post editiones Ernestii, Seyfferti, Ecksteinii curavit Otto Heine. Part. I. Pro S. Roscio Amerino. Pro lege Manilia. Part. II. Orationes Catilinariae quattuor. Pro Licinio Archia poeta. Pro L. Murena. Part. III. Pro T. Annio Milone. Pro P. Sestio. Pro Q. Ligario. Pro Rege Deiotaro. Part. IV. Accusationis in Verrem liber quartus. Oratio Philippica secunda in M. Antonium. Halis. Libr. orphanotr. 368 S. 18 Sgr. Die einzelnen Hefte resp. 5, 5, 6 und 5 Sgr.

Cornelii Taciti Germania. Erläutert von Dr. Heinrich Schweizer-Sidler, Prof. Halle, Waisenhaus. 90 S. 15 Sgr.

Dr. C. Th. Lion, Rector der h. B. zu Langensalza, Les femmes savantes, Comédie de Molière. Mit einer Einleitung und erklärenden Anmerkungen herausgegeben. Leipzig, Teubner. 144 S. 13½ Sgr.

Dr. A. Möbus, Vorst. e. h. Töchtersch. in Berlin, Lesebuch für Bürgerschulen, bes. für höhere Knaben- und Mädchenschulen. 2. Stufe. Für Mittelclassen. 1. Abth. 3. verb. Aufl. Berlin, Gärtner. 172 S. 8 Sgr.

Dr. Gustav Bernhardt, Drei Bücher deutscher Dichtung von Albrecht von Haller bis auf die Gegenwart. Mit einem litterargeschichtlichen Ueberblick, den Biographien der Dichter und einem Abriß der Poetik. Für den Gebrauch in Gymnasien, Seminarien, Real-, höhern Bürger- und Töchterschulen. 5. Aufl. in Rücksicht auf Vermehrung und Verbesserung besorgt von Franz Knauth, Rector zu Mühlhausen in Th. Halle, Hendel. 632 und 26 S.

C. Fr. de Wickedé, Tales of a Father. Being a complete history of Germany from the first appearance of the German tribes on the Roman frontiers to the dissolution of the Empire in 1815. Accompanied with a copious Vocabulary, and particularly adapted to the use of Schools, as well as to private Study. First Part: From the invasion of Marius to the Reformation. Mannheim, Schneider. 184. S.

C. III.

Ferdinand Schmidt, der Franzosenkrieg 1870. 5.—8. Lief. à 3 sgr. Berlin, Lobeck. 384 S.

Dr. Arnheim, Inhalt des Beowulfliedes. Programm der Jacobsonschule zu Seesen am Harz. 1871. Hannover, Friedberg. 32 S.

Dr. Otto Lange, Prof. in Berlin, Tabellen und Karten zur Weltgeschichte. Tab. I. zur biogr. Vorstufe. Mit 8 Karten, entw. vom Verf., revid. von H. Kiepert. 5. Aufl. Berlin, Gärtner. 12 S. und 8 Karten. 10 sgr.

Darstellungen aus der Römischen Geschichte. Für die Jugend und für Freunde geschichtlicher Lectüre. A. u. d. T. Die punischen Kriege. Nach den Quellen erzählt von Oskar Jäger, Dir. des Fr. W. Gymn. in Köln. 1. Bändchen. Rom u. Karthago. 135 S. 2. Bändchen. Der Krieg Hannibals. 280 S. 3 Bändchen. Marcus Porcius Cato. 430 S. 2 Thlr. 15 sgr.

— 4. Bändchen. Erzählungen aus der älteſten Geſchichte Roms. Von Georg Heß, Dir. des Gymn. zu Oels. 120 S. 10 ſgr.

— 6. Bändchen. Rom und König Pyrrhus. Nach den Quellen dargeſtellt. 199 S. 20 ſgr. Halle, Waiſenhaus.

Jugend-Bibliothek des griechiſchen und deutſchen Alterthums. 18. Band. Thucydides Reden u. Urkunden aus dem Peloponneſiſchen Kriege überſetzt mit dem Wichtigſten aus der Kriegsgeſchichte von Carl Beck, Dekan in Reutlingen. Halle, Waiſenhaus. 246 S. 24 ſgr.

C. V.

Meier Hirſch, Sammlung von Beiſpielen, Formeln und Aufgaben aus der Buchſtabenrechnung und Algebra. 14. umgearb. und verm. Aufl. von Profeſſor H. Bertram. Berlin, Duncker (Heymons). 320 S. 1 Thlr.

Dr. E. Bardey, Quadratiſche Gleichungen mit den Löſungen für die oberen Claſſen der Gymnaſien und Realſchulen. Leipzig, Teubner. 86 S.

Dr. Mauritius, Prof., Transporteur und Maßſtab zum Gebrauch beim Unterricht in Planimetrie und Trigonometrie. Coburg, Riemann. 6 ſgr.

Franz Brümmer, L. an der h. Knabenſch. in Nauen, Hülfsmittel für den Unterricht in der Geometrie. Ein Leitfaden für Lehrer und ein Wiederholungsbüchlein für Schüler in ſtädtiſchen Bürgerſchulen und Präparandenanſtalten. 2. umgearb., um eine Figurentafel und 1800 Conſtructions- und Rechenaufgaben verm. Aufl. Wittenberg, Herroſé. 117 S. 10 ſgr.

H. Blancke, L. an der Stadttöchterſchule und am K. Schullehrer-Seminar in Hannover, Uebungsſchule im bürgerlichen Rechnen. 1. Heft. 7. Aufl. 112 S. 5 ſgr. Antworten zum 1 Heft. 24 S. 2. Heft. 3. Aufl. 150 S. Antworten. 3. Aufl. 58 S. Hannover, Schmorl.

Dr. Otto Heſſe, Prof. am Polytechn. in München, die Determinanten elementar behandelt. Leipzig, Teubner. 48 S.

Dr. Karl Heinrich Lierſemann, Lehrbuch der Arithmetik und Algebra. Leipzig, Teubner. 176 S.

G. Kentenich, Seminarl., Rechenbuch für höhere Töchterſchulen und weibliche Erziehungsanſtalten. Köln, Schwann, 245 S. 15 ſgr.

C. VII a.

Dr. A. Möbus, Vorſt. e. h. Töchterſch. in Berlin, Geographiſcher Leitfaden für Bürgerſchulen, beſ. für höh. Knaben- und Mädchenſchulen. 1. Abth. Für Mittelclaſſen. 4. umgearb. Aufl. Berlin, Gärtner. 58 S. 5 ſgr.

Florens Winkler, Oberl. am k. Seminar zu Dresden, Leitfaden zur phyſikaliſchen und mathematiſchen Geographie für höhere Bildungsanſtalten, insbeſondere Schullehrerſeminarien, ſowie zum Selbſtunterricht. Dresden, Wolf (Salomon). 176 S. 45 Holzſchn. im Text.

Guſtav Neumann, L. in Neuſtadt-Eberswalde, Schul-Geographie. 3. Aufl. Berlin, O. Müller. 198 S.

VII. b.

Michael Deſaga's Kleine Naturgeſchichte und Gewerbskunde für Volksſchulen. Neu bearbeitet von Jakob Riedel, Hauptl. an der h. Bürgerſch. in Heidelberg. 9. Aufl. Mit 35 Holzſchn. Mannheim, Bensheimer. 130 S. 8 ſgr.

VIII. a

Bernhard Reichardt, Cantor in Hohenſtein, 36 dreiſtimmige Geſänge. Für

die Oberclaſſen gehobener Bürgerſchulen und für Chorſchüler ausgewählt und bearbeitet. Supplement zu des Verf.'s Schul-Liederbuch. Plauen i. V., Neupert. 50 S.

Carl Stein, K. Muſik-Dir. in Wittenberg, 40 Volkslieder für Knaben- und Mädchenſchulen. 4. mit einem Anhang 8 patriotiſcher Lieder aus 1870 verm. Aufl. Wittenberg, Herroſé. 52 u. 16 S. 3 ſgr.

E. Walther, Subr. und H. Karow, L. am Gymn. in Potsdam, Evangeliſches Geſangbuch für höhere Schulen. Potsdam, Stein. 176 S. 12½ ſgr.

E. Richter, K. Muſikdir. und A. Jakob, Cantor, Patriotiſche Liederharfe. IV. Der deutſche Volkskrieg gegen den deutſchen Erbfeind. Lieder zu Schutz und Trutz, Kriegs- und Heldenlieder aus den Jahren 1870/71 nach Volks- u. Originalweiſen zu ſingen. 2. Abth. Berlin, Stubenrauch. 72 S. 2½ ſgr.

L. Erck und A. Jakob, Teutonia. Lieder über den deutſchen Volkskrieg. Für den mehrſtimmigen Männerchor bearbeitet und herausgegeben. Berlin, Stubenrauch. Heft I. 40 S. 6 ſgr.

Guſtav Flügel, K. Muſikdir. in Stettin, Kleine Cantaten auf die chriſtlichen Feſte über bibliſche Texte für gemiſchte Stimmen (Sopran, Alt, Tenor, Baß) componirt. Op. 70 in 2 Heften à 24 S. à 6 ſgr. Berlin, Stubenrauch.

Berliner Turnlehrer-Verein, Turn- und Wanderlieder für die deutſche Jugend. Unter Mitwirkung von Ludw. Erk herausgegeben. 2. verm. Aufl. Berlin, Adolf Enslin. 64 S. 3 ſgr.

Joſ. Hoffmann, die Selbſtübung im Gebrauch der Harmonie für Anfänger im Orgelſpielen bearbeitet. Köln, Schwann. 85 S. 20 ſgr.

F. J. Thinnes, Organiſt in St. Wendel, Zwanzig Lieder zu Begräbnißfeierlichkeiten für Männerchor. Saarlouis, Hauſen.

F. J. Thinnes, Sing-Wandtafeln für Schulen. 1. Serie. 6 Bl. in Monſtredruck mit Anweiſung zum Gebrauch derſelben. In Mappe 20 ſgr. Auf 3 Papptafeln zweiſeitig zum Aufhängen aufgezogen 28 ſgr. Preis des 1. Blattes: die Grundlage des Geſangunterrichts apart 5 ſgr., aufgezogen 10 ſgr. Saarlouis, Hauſen.

VIII. c.

Dr. M. Kloß, Dir. der K. Turnlehrer-Bildungsanſtalt zu Dresden, Neue Jahrbücher für die Turnkunſt. Blätter für Angelegenheiten des deutſchen Turnweſens, vornehmlich in ſeiner Richtung auf Erziehung und Geſundheitspflege. Band XVII., Heft 1. Dresden, Schönfeld (Werner).

C. IX.

J. Tiſcher, Superint. in Königſee, Methodiſches Lehrbuch zum Religionsunterricht nach Luthers Katechismus. Ein Handbuch für Geiſtliche beim Confirmandenunterricht und für Lehrer beim Schulunterricht. 2. umgearb. und verm. Aufl. 3. und 4. Lief. Saalfeld, Nieſe. 294 S.

H. Gärtner, Materialien zu religiöſen Vorträgen, beſtehend in einer Sammlung von Entwürfen und Dispoſitionen zu Erbauungs- und Gelegenheits-Katecheſen, Schulreden, Abhandlungen ꝛc. Ein Hilfsmittel für Lehrer an Volks- und Bürgerſchulen, zum Gebrauch in den oberen Claſſen dieſer Anſtalten. Plauen, Neupert. 206 Seiten.

Aug. Schorn, Seminardir. in Weißenfels, Handbuch zur unterrichtlichen Behandlung der bibliſchen Geſchichte für Schul- und Privatunterricht, mit beſonderer Rückſicht auf die Fiedler'ſche bibliſche Geſchichte bearbeitet. Leipzig, Dürr. 312 S.

Dr. Jul. Naumann, Oberl. in Barmen, Geſchichte des Reiches Gottes im

Digitized by Google

alten und neuen Bunde und ihre Urkunden. Ein Leitfaden zum Gebrauch in höheren Schulen und in Lehrer-Seminarien. Mit Karte von Paläſtina. Leipzig, Teubner. 160 S.

A. Merget, Seminardirector in Berlin, kurz gefaßte Bibelkunde für Lehrer und Lehrerinnen an Bürger- und höheren Töchterſchulen. Berlin, Plahn. 112 S.

D. I.

K. F. W. Wander, Sprachbuch für Stadt- und Landſchulen. Oder Aufgaben für den Unterricht in der Rechtſchreibung, Sprach-, Satz- und Stil-Lehre. 3. verb. Aufl. Leipzig, Günther. 120 S.

H. Rudolf Dietlein, L. zu Wartenburg a. Elbe, der Sprachſchüler. Ein Lehr- und Uebungsbuch beim Unterricht in der Mutterſprache für die oberen Claſſen gehobener Volks- und Bürgerſchulen, die unteren Claſſen höherer Schulen ꝛc. ſowie zum Selbſtunterricht. Vorwort von C. Kehr, Seminarinſp. zu Gotha. 2. Theil. Wittenberg, Herroſé. 200 S. 12 Sgr.

Carl Winderlich, Stoff zum Dictiren nach ſyſtematiſch geordneten Regeln der deutſchen Orthographie. Für Lehrer und Schüler an Volks- und höheren Bürgerſchulen ꝛc., wie auch für Erwachſene zum Selbſtunterricht. 3. verm. und verb. Aufl. Breslau, Trewendt. 152 S.

Dr. Otto Lange, Prof. in Berlin, Kleine deutſche Sprachlehre. 14. Aufl. Berlin, Gärtner. 32 S. 2½ Sgr.

Joſeph Schmitz, L. in Oſterath, Muſter, Aufgaben und Stoff zu ſchriftlichen Arbeiten in der Elementarſchule. 1. und 2. Jahrgang. 6. Aufl. 68 S. 3 Sgr.

D. II.

Wilh. Schmidt, L. in Pretzſch a. Elbe, Hundert algebraiſche Aufgaben mit praktiſchen Löſungen und einer Anweiſung, die Quadrat- und Cubikwurzel auszuziehen. Für Freunde des Rechnens, beſonders für Lehrer, Seminariſten und Präparanden bearbeitet. Vorwort von E. Hentſchel, Seminarl. in Weißenfels. 3. Aufl. Wittenberg, Herroſé. 69 S. 6 Sgr.

A. Gaſſer, Oberl. an der Domſchule in Frankfurt a. M., das Rechnen mit gemeinen und Decimalbrüchen. Für die unterſte Seminarclaſſe, die mittl. Volksſchule und die Gewerbeſchule. 2. Aufl. Neues Maaß und Gewicht. Mit vergl. Tabelle. Frankfurt a. M., Jäger. 80 S.

C. W. Hadeler, Hauptſchull. in Freiburg a. E., Rechenbuch für Elementarſchulen. 2. Curſus. Stade, Schaumburg. 188 S. 7 Sgr. Antworten. 16 S. 1½ Sgr.

Wilh. Schmidt, L. in Pretzſch a. E., der Rechenunterricht in der Volksſchule. Ein Handbuch für den Lehrer. 2. Theil. Die 3 letzten Schuljahre. Wittenberg, Herroſé. 213 S. 20 Sgr.

Wilh. Schmidt, L. in Pretzſch a. E., Aufgaben zum ſchriftlichen Rechnen für die Volksſchule. 3. Heft. 6. und 7. Schuljahr. 56 S. 4. Heft. 8. Schuljahr. 40 S. Wittenberg, Herroſé. à 2½ Sgr.

D. IV.

Friedrich Huther, L. am K. Schullehrer-Seminar in Kaiſerslautern, der Zeichnungsunterricht in der Volksſchule nach der ſtigmographiſchen Methode. Eine Sammlung von Aufgaben für die Schiefertafel nebſt Anleitung. 1. Heft. Gerad-

linige Aufgaben. 12 Tafeln. Nürnberg, Korn. 2. Heft. Gebogene Linien und Figuren. 11 Tafeln.

E. Miscellen.

1. Die neuesten Programme.

1871. Seesen am Harz. Jacobson-Schule. Dir. Arnheim. Inhalt des Beowulfliedes. Von Dir. Dr. Arnheim.

Breslau, h. Töchterſch. auf der Taſchenſtr. Rector Gleim. Die Conjugation in den germaniſchen Sprachen. Von Dr. Rumpelt.

Poſen, Realſchule. Dir. Brennecke. Ohne Abh.

Barmen, höhere und niedere Gewerbeſchule. Dir. Zehme. Die Reorganiſation des preußiſchen Gewerbeſchulweſens. Von Dir. Dr. Walter Zehme.

2. Abhandlungen in Zeitſchriften.

Bonitz, Jacobs, Rühle, Zeitſchrift für das Gymnaſialweſen.

1871, No. 2 u. 3. Meibauer: Die Staatsprüfungen der engliſchen Bureaubeamten und die Schulen, welche zu denſelben vorbereiten.

No. 4. Bonnell in Berlin: Erinnerung an den K. Prov.-Schulrath Dr. Gottſchick.

Seidl, Hochegger, Vahlen: Zeitſchrift für die öſterr. Gymnaſien.

1871, No. 2 u. 3. H. Zeißberg in Lemberg: Analecten zur Geſchichte des XV. Jahrh. II. Erinnerungen an die Schlacht bei Verona 1444. — Zur Grillparzer-Feier.

No. 4. O. Ribbeck in Kiel: Noch einmal über Horatius' Brief an Auguſtus. J. Vahlen: Schlußwort über Horatius' Brief an Auguſtus. Franz Hochegger: Der Lehrſtand an den höhern Schulen. Mit beſonderer Beziehung auf Oeſterreich. A. Lang: Die Realien am Gymnaſium.

Friſch u. Kratz, Correſpondenzblatt für die Gelehrten- und Realſchulen Württembergs.

1871. No. 2. Statiſtiſche Nachrichten. — Verfügung des K. Miniſteriums, betr. die Einrichtung der Schulhäuſer und die Geſundheitspflege in den Schulen. — Nachtrag zum Tunnelbau im Alterthum. — Bemerkungen zu Lysias adv. Eratosthenem und dem Claſſen'ſchen Commentar in Jacobs Attika. — Ueber Dienſtaltersverhältniſſe. Literariſche Berichte. — Theſen für die Zuſammenkunft des Lehrervereins ꝛc. —

Döll, die Realſchule.

1871, No. 5. H. Schramm: Die Claſſification. Als Maßſtab zur Beurtheilung der Schülerleiſtungen. A. von Wilhelm: Ein Wort über die Realgymnaſien. Hinterberger: Wöhler's Apparat zur Waſſerbildung. Correſpon-

Digitized by Google

denzen: J. Pölzl, über die in Aussicht gestellte Umwandlung der Realschulen in Realgymnasien. A. von Wilhelm, Bemerkungen zum Normalalter. Versammlungen: Wien, aus der 1. Jahresversammlung des Vereins Realschule.

Herrig, Archiv für das Studium der neueren Sprachen.

1870, Bd. XLVI., 4. A. Görth: Ueber die verschiedene Behandlung der Ballade. Oscar Ulrich: Ben Jonson als Lustspieldichter. Fr. Brinkmann: Der Hund in den Romanischen Sprachen und im Englischen.

1871, Bd. XLVII., No. 1 u. 2. W. Bertram: Beiträge zur Feststellung des gegenwärtigen französischen Sprachgebrauchs. Brunnemann: Ueber Beginn, Ziel und Methode des französischen Unterrichts auf den Realschulen. L. G. Silbergleit: Béranger als Bonapartist. Friedrich Mayer: Katharsis und Gloirecultus. Wieck: Versuch einer Zusammenstellung einzelner Grundzüge der Bedeutungsentwicklung in den romanischen Sprachen. G. Breymann: Die französische Uebersetzung der beiden Bücher der Machabäer.

Bormann, Schulblatt für die Prov. Brandenburg.

1871, No. 3 u. 4. Fritz Rösner: Pestalozzi in Stanz. Krompharbt: Nach welchen Gesichtspunkten sind die Muster-Lesestücke im deutschen Unterricht für die vereinte Mittel- und Oberstufe der einklassigen Volksschule auszuwählen? W. Matthiolius: Ueber den naturkundlichen Unterricht in der Volksschule. — Die Pädagogik in „Hermann und Dorothea". — Der Orbis pictus des Amos Comenius. K. Bormann: 109. Sendschreiben. Schöppa-Annaburg: Der Ellipsenzirkel.

L. W. Seyffarth, Rector der Stadtschule in Luckenwalde, Preußisches Schulblatt. Organ des Pestalozzi-Vereins der Mark Brandenburg. Berlin, Müller. Jährlich 12 Hefte. 2 Thlr.

1871, No. 1. Seyffarth: Vorwort. Seyffarth: Die Aufgabe und nothwendige Stellung der Volksschule in der Gegenwart. — Joh. Amos Comenius nach seinem Leben und seiner pädagogischen Bedeutung. Mannichfaltiges. — Pädagogische Literatur (Besprechungen. Eingesandte Schriften). Nachrichten des Pestalozzi-Vereins der Mark Brandenburg. — Eine Bitte an die Pestalozzi-Vereine. — An die Mitglieder aller Pestalozzi-Vereine, sowie aller Schullehrer-Wittwenkassen. 64 S.

Druckfehler.

In Herrn Ballauff's Arbeit, Heft 2 d. Bl. 1871, ist zu lesen:
Seite 83, Z. 15 v. u. Psychologische statt Philosophische.
Seite 87, Z. 10 v. u. ästhetischen statt ethischen.
Seite 101, Z. 12 v. o. fehlt „nicht" nach „Tod".

Druck von Herrcke & Lebeling in Stettin.

Digitized by Google

Bd. XIII. Pädagogisches Archiv 1871. No. 6.

I. Abhandlungen.

Die Stellung des Sprachunterrichts an der Realschule II. Ordnung und dessen Bedeutung für die Entwickelung der Anstalt in ihrer Eigenschaft als höhere Bürgerschule.

Von Dr. Heiner, Oberlehrer an der Realschule in Essen.

Die Realschule, in ihrer gegenwärtigen Gestalt erst eine Tochter des 19. Jahrhunderts, hat einen ihrer großen Bedeutung für das bürgerliche Leben entsprechenden raschen inneren Entwickelungsgang genommen, der auch für unsre Zeit keineswegs als abgeschlossen zu betrachten ist. Zwar sind derselben durch die Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung v. Jahre 1859 die Grundzüge vorgezeichnet, nach welchen ihre Arbeit sich gestalten soll; auch ist dort das Lehrziel dahin präcisirt, „eine allgemeine wissenschaftliche Vorbildung zu denjenigen Berufsarten zu gewähren, für welche Universitätsstudien nicht erforderlich sind." Allein die Realschule I. Ordnung hat mit den jüngst erworbenen Berechtigungen die Grenzen des letzteren bereits überschritten und ist bestrebt dieselben nach Möglichkeit zu erweitern. Daß damit auch der Lehrplan mit der Zeit mancherlei Aenderungen erfahren muß, liegt auf der Hand. Eine andre Kategorie von Realanstalten, die der Realschulen II. Ordn., hat an der ursprünglichen Bestimmung als Bildungsanstalt für die bürgerlichen Stände festhaltend in ihrem Lehrplane eine freiere Gestaltung angenommen und durch Entfernung des Lateinischen für die verbleibenden Sprachen wenigstens in den Unterklassen eine größere Conzentration des Unterrichts bewirkt, welche recht eigentlich das Mittel bietet, bei sonstiger Förderung des elementaren Wissens im eigentlichen Sinne eine Mittelschule darzustellen. Ist ein solcher Vorzug gewiß geeignet, ein erhebliches Contingent an Schülern für die unteren Klassen heranzuziehen, wie die stark gefüllten Unterklassen zur Genüge darthun, so kann damit doch die Aufgabe des Instituts nicht als erschöpft angesehen werden. Es ist vielmehr mit Rücksicht auf die höheren bürgerlichen Berufsarten die Frage zu stellen: Wie entspricht die Schule in ihren höchsten Zielen dem Bedürfnis der dort vertretenen Stände? Diese Frage glaube ich dahin beantworten zu

Digitized by Google

müſſen, daß die Realſchule II. Ordnung in den oberen Klaſſen den techniſchen Wiſſenſchaften eine zu bevorzugte Stellung vor dem Sprachunterrichte einräumt, um noch auf das Prädikat einer allgemeinen Bildungsanſtalt Anſpruch machen zu können.

Das Bedürfnis poſitiver Kenntniſſe in den Sprachen, in der eigenen ſowohl, als den wichtigſten Verkehrs- und Literatursprachen der Gegenwart, wird faſt in allen höheren Berufskreiſen lebhaft empfunden. Es iſt ſogar in die Inſtitute gedrungen, welche ſich bisher ausſchließlich der Fachbildung gewidmet haben, in die Gewerbeſchulen. Auch ſie haben ſich nach der letzthin erfolgten Reorganiſation veranlaßt geſehen, zur gründlicheren und vielſeitigeren Vorbildung ihrer Zöglinge dem Sprachunterrichte wenigſtens als Hülfsdisciplin eine Stelle in ihrem Lehrplane einzuräumen. Die Stellung, welche dort die Sprachen in ſolcher Eigenſchaft einnehmen und welche den Anforderungen einer Fachſchule wohl genügen kann, darf uns indes zu keinem Schluſſe auf die Stellung derſelben an der Real- reſp. Bürgerſchule berechtigen. Der Schüler der letzteren ſoll die Sprachen nicht als gemeinnütziges Wiſſen, von dem er allenfalls bei ſeiner anderweitigen höheren Bildung einigen Gebrauch machen kann, erlernen, ſondern weil ſie ihm zur Entfaltung ſeines Geiſtes- und Seelenlebens nothwendig ſind, weil ſie ihm einen abſolut ſicheren Halt und eine ſolide Grundlage für ſein geiſtiges Wachsthum bieten. Die Einrichtung der beiden erwähnten Anſtalten iſt wiederholt einer Vergleichung unterzogen werden; (u. a. in einem Artikel im 7. Hefte des Jahrgangs 1870 d. Bl.) doch ſcheinen mir manche der dort gewonnenen Reſultate auf einer Verkennung des erwähnten Verhältniſſes zu beruhen. Um ſomit einer einſeitigen Beurtheilung der Aufgaben und Ziele der Realſchule II. Ordnung in ihrer Stellung als Bürger- und nicht als Gewerbeſchule vorzubeugen, geſtatte ich mir die Organiſation derſelben einer eingehenderen Betrachtung zu unterziehen.

Die Realſchule II. Ordnung nach dem Muſter der Friedrichs-Werder-Gewerbeſchule in Eſſen und meines Wiſſens zuletzt in Remſcheid eingerichtet, hat ſich ihr Ziel nicht wie die ſogenannte reorganiſierte Gewerbeſchule in einer auch dem Bedürfnis der gebildeten Stände entſprechenden Vorbereitung für die techniſche Laufbahn ſondern in der Aufgabe der Realſchulen vorgezeichnet „eine wiſſenſchaftliche Vorbildung für die höheren Berufsarten zu geben, zu denen akademiſche Facultätsſtudien nicht erforderlich ſind.“ Von der Realſchule I. Ordnung unterſcheidet ſie ſich in erſter Linie durch einen 7- ſtatt 8jährigen

Lehrcursus, der ein in sich abgeschlossenes Ganzes bildet. Die Berechtigung zum einjährigen Militärdienst wird, am Schluß des 6. Schuljahres in Unter I., an der Gewerbeschule in Berlin jedoch, wo man sich durch den Umfang des zu verarbeitenden Unterrichts-Materials genöthigt gesehen, die beiden unteren Halbjahrcurse auf je 1 Jahr auszudehnen, erst mit dem 7. Schuljahre erreicht. Neben den allen Realschulen niederer Ordnung zustehenden Rechten hat diese besondere Kategorie von Anstalten als Produkt der neuesten Zeit noch keine ihr eigenthümliche Berechtigung im Staatsleben errungen. Von den allen Realschulen zustehenden Rechten müssen außerdem einige, wie z. B. die Vorbildung der Apothekerlehrlinge und der Eleven der Königl. Thierarzneischule, von selbst wegfallen. Zudem scheint sie sogar von oben herab ein wenig stiefmütterlich behandelt zu sein, da sie selbst nicht in der Reihe der Anstalten aufgeführt ist, welche das berechtigte Contingent für das Polytechnikum zu Aachen, also auch nicht für die Gewerbe-Akademie in Berlin liefern dürfen und demnach höherer Anschauung gemäß noch keine coordinirte Stellung neben den reorganisirten Gewerbeschulen einnehmen.

Wenn somit nach dieser Seite hin die Stellung der Realschule 2. O. namentlich der der R. 1. O. und ihren jüngst erworbenen Rechten gegenüber mit Rücksicht auf den fast gleichen Aufwand an Geld- und Lehrkräften als eine höchst ungenügende erscheinen muß, so dürfte dieser Mangel andrerseits in vollem Maße durch die Bedeutung aufgewogen werden, welche eine solche Anstalt für das gesammte bürgerliche Leben und seine besonderen Aufgaben und Ziele, somit als Pflegerin des Bürgerthums, seiner Sitte und Cultur, als Bürgerschule par excellence in Anspruch nehmen könnte. Als solche hat die Anstalt in ihrer Einrichtung aber eine zweifache Aufgabe zu erfüllen. In erster Linie soll sie dem ihr anvertrauten Zöglinge eine allgemeine wissenschaftliche Ausbildung geben, welche mehr das natürliche Bedürfniß seiner geistigen Anlagen als die von ihm zu erwählende Berufsart im Auge hält. In zweiter Reihe soll aber auch das Leben mit seinen Ansprüchen an das positive Wissen so viel als möglich zu seinem Rechte gelangen. Je mehr die einseitige Betonung einer dieser Anforderungen geeignet ist, die andere in ihrer Bedeutung zu beeinträchtigen, um so näher liegt die Einsicht, daß die Bürgerschule gerade in der richtigen Verwendung der Lehrmittel eine der sichersten Grundlagen ihrer zeitgemäßen Existenz zu suchen hat.

Um dieser zweiten oben angeführten Aufgabe, der Beschäftigung

Digitized by Google

mit dem Leben und der Cultur der Gegenwart, in höherem Maße gerecht werden zu können, sieht sich die Realschule 2. Ordnung genöthigt, den lateinischen Unterricht von ihrem Lehrplane auszuscheiden. Es erwächst ihr aus diesem Verfahren eine Ersparniß an Lehrstunden, welche die gesammte Zahl der für den Cursus der Prima bestimmten noch um nahezu 100 übersteigt. Mit arithmetischen Faktoren nicht mit pädagogischen gerechnet, muß sich daraus als Resultat ein siebenjähriger Unterrichtscursus ergeben, in welchem alle übrigen Lehrfächer zu dem ihnen in dem Normalplane der U. und Pr. O. garantirten Rechte gelangen und als Lehrziele die der Realschule 1. Ordnung innehalten. So würde sich die Arbeit der Realschule 2. Ordnung in der That auch gestalten, wenn nicht der Ausfall eines Faches, welches durch alle Classen hindurch und dazu noch in den unteren mit einer so bedeutenden Stundenzahl vertreten ist, auch eine Aenderung des gesammten Lehrplanes und eine Verrückung des Verhältnisses der Lehrobjekte zu einander zur Folge hätte.

Soll nämlich das Unterrichtsmaterial in einer um 1—2 Jahre (je nachdem der Cursus der Realschule 1. Ordnung 8 oder 9jährig in Rechnung kommt) verkürzten Unterrichtszeit zum Abschlusse gebracht werden, so ist dazu, abgesehen von den Anforderungen an die geistige Reife der Schüler, unter allen Umständen eine gleichmäßige Erhöhung der Zahl der Lehrstunden für alle Fächer erforderlich. Es hätte nun eine solche sachgemäß nach strenger Berücksichtigung der verschiedenen Unterrichtsstufen und auf der Basis des früheren normalen Verhältnisses zwischen Sprachen und Wissenschaften erfolgen müssen, so daß beispielsweise die Sprachen auf gleicher Stufe auch eine gleiche Vermehrung der Lehrstunden wie die Wissenschaften erfahren hätten. Einer gleichmäßigen Berücksichtigung aller Lehrobjecte stand aber in erster Linie die Schwierigkeit entgegen, die mathematischen Fächer auf einer früheren Stufe als bei der Realschule 1. Ordnung beginnen zu lassen; in zweiter Linie trat als willkommenes Mittel zur Abhülfe die unmotivirte Anschauung hinzu, daß das sprachliche Unterrichtsmaterial doch auch füglich auf einer früheren Stufe mit demselben Erfolge abgethan werden könne. So stellte sich als Ergebniß eine Verlegung des Schwerpunktes für den Sprachunterricht in die unteren und mittleren, für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer in die höheren Klassen heraus. Dem Französischen wurde als erster zu erlernenden fremden Sprache zugleich die Stelle der vorbereitenden Grammatik zugewiesen; es mußte demgemäß ein Jahr früher, also

Digitized by Google

im 1. Jahrgange, wie das Englische schon im 3. Jahrgange (bei der Realschule 1. Ordnung erst im 4.) beginnen. Während demzufolge jede folgende Sprachstufe um einen vollen Jahrgang antedatirt werden mußte, behielten die sogenannten Wissenschaften ihre normale Stellung im Lehrplane und konnten zur Ausgewinnung des 8. resp. 9. Schuljahres aus der Hinterlassenschaft des zu Grabe getragenen Latein mit einer entsprechend höheren Anzahl von Lehrstunden dotirt werden. Ganz unberücksichtigt blieb bei diesem ganzen Vorgange die Thatsache, daß der Ausfall einer Sprache von so erheblichen formalbildenden Elementen auch die gesammte übrige Sprachbildung in nicht geringem Grade beeinträchtigen muß; daß ferner ein Plus an Lehrstunden in den Unterklassen, die dem erwähnten Umstande gemäß nur eine unbequeme Lücke auszufüllen bestimmt sind, einer gleichen Anzahl Lehrstunden in den Oberklassen nicht im entferntesten gleichgestellt werden, und kaum ein hinreichendes Aequivalent für die ungünstige Verschiebung der Lehrpensa abgeben kann; endlich aber, daß der sprachliche Unterricht an Realschulen nicht als vorbereitendes Hülfsmittel für die Wissenschaften angesehen werden darf, sondern in der Eigenschaft als Selbstzweck einen integralen Bestandtheil jeder Unterrichtsanstalt ausmachen muß, wenn dieselbe den Charakter einer humanen Bildungsanstalt bewahren soll. — Daß aber in der That hierdurch die Sprachen zu den Wissenschaften in ein Verhältniß getreten sind, welches sich für die ersteren nach den höheren Klassen zu progressiv ungünstiger gestaltet, mag eine Gegenüberstellung der betreffenden Stundenzahl an den beiden Lehranstalten nachweisen. Es sind bei dieser Aufstellung nur die wissenschaftlichen Fächer in Berechnung gezogen und Religion, Zeichnen, Schreiben, Gesang unberücksichtigt geblieben. Die Tertia der Realschule 1. Ordnung ist noch als einjährig angesehen.

	Realschule 1. O.				Realschule 2. O. ohne Latein.		
Jahrgang	Sprachen		Wissenschaften		Sprachen		Wissenschaften
1.	12	:	10		12	:	9
2.	15	:	9		10	:	12
3.	14	:	12		14	:	12
4.	16	:	12		13	:	15
5. 6.	14	:	14	Jahrg.	10	:	16
7. 8.	13	:	14	7	10	:	18 (20)

Aus der aufgestellten Uebersicht ist leicht ersichtlich, daß an der Realschule 2. Ordnung der Sprachunterricht vom 4. Jahrgange an

Digitized by Google

quantitativ zurücktritt und im 7. nur noch ein Drittel der gesammten Unterrichtszeit ausmacht, während die Realschule 1. Ordnung mit Eintritt des Englischen im 4. Jahrgang den Sprachen ein starkes Uebergewicht einräumt und vom 5. an die beiden Zweige des Unterrichts so ziemlich paritätisch fortschreiten läßt. Aber auch auf den früheren Stufen wird die günstigere Stellung des Sprachunterrichts dadurch zum Theil illusorisch, daß die geringere geistige Reife des Schülers den Vortheil einer größeren Stundenzahl wieder aufhebt. Ganz abgesehen von einer Erörterung der Frage, in welchem Alter die fremden Sprachen füglich zu beginnen sind, müssen die Resultate jedes Unterrichts wesentlich durch die größere oder geringere Reife des Schülers modificiert werden. Der erste Jahrescursus der Realschule 2. Ordnung im Französischen kann beispielsweise unmöglich dem Pensum der Quinta der Realschule 1. Ordnung gleichgestellt werden. Der Abstand potenziert sich aber in den höheren Klassen nach Maßgabe der ungleichen Vorbildung und geistigen Entwicklung, und obwohl es ein vergeblicher Versuch sein würde, diese psychologischen Thatsachen mit mathematischen Ziffern zu belegen und in gleicher Weise schematisch zur Anschauung zu bringen, so muß doch nach der gegebenen Erörterung die Einsicht unschwer zu gewinnen sein, daß am Schlusse des 3. Jahrgangs der Schüler der Realschule 2. Ordnung ganz erheblich in seinem sprachlichen Wissen und Können hinter dem Tertianer der Realschule 1. Ordnung zurücksteht, obwohl er in den fremden Sprachen mit diesem das gleiche Material durchgearbeitet haben soll. Von dieser Voraussetzung muß aber ausgegangen werden, wenn die ursprüngliche Idee der Organisation zur Verwirklichung kommen soll. Denn vom 4. Jahre an beginnen die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer durch den Hinzutritt der Chemie ihre bevorzugte Stellung geltend zu machen und die Sprachen auf das ihnen nach Ausscheidung des Latein noch zustehende Gebiet einzuschränken. Was sich der Schüler bis dahin angeeignet hat, beträgt für das Französische nicht viel mehr als die unregelmäßigen Conjugationen und einen höchst dürftigen Anfang im Uebertragen zusammenhängender Lesestücke. Im Englischen steht er mitten in der Formenlehre und besitzt kaum eine Grundlage der reichen copia verborum. Da die grammatischen Uebungen aber wegen der fehlenden Vermittelung durch das Latein den größten Theil der Thätigkeit absorbiert haben, so hat auch die Muttersprache bis dahin kaum eine Spur jener Förderung erfahren

Digitized by Google

können, die vornehmlich in der correcten Uebertragung gut gewählter fremdsprachlicher Lektüre zu suchen ist.

Die weitere Fortführung des sprachlichen Unterrichts soll nun im Allgemeinen mit der Realschule 1. Ordnung übereinstimmen, nur daß selbstverständlich jede Stufe um 1 bis 2 Jahre früher eintritt. Im Uebrigen werden die einzelnen Lehrpensa mit demselben Maße gemessen und die Classenziele bei gleicher Stundenzahl conform festgestellt. Bei diesem Verfahren muß selbstverständlich unberücksichtigt bleiben, 1. das durchschnittlich geringere Alter der Schüler; 2. die geringere Reife derselben, da der Schulcursus mit 7 statt mit 8 bis 9 Jahren abschließen und jede Stufe um so viel früher erledigen muß; 3. der Mangel eines Ersatzmittels für die fehlende Fundamentierung des gesammten grammatischen Unterrichts durch das Latein. Daß sich hiernach auch die Resultate gestalten müssen, ist einleuchtend, und daß das in der That der Fall ist, wird jeder Fachlehrer bezeugen, der Gelegenheit hatte, gleiche Erfahrungen zu machen und sich nicht den Blick durch Ueberhebung eigener Leistungen verschließt. Die grammatischen Anforderungen sind für jede Classe zu hoch bemessen, und es bleibt in der folgenden so viel nachzuholen, daß dadurch ihre Arbeit wesentlich beschränkt wird. Während nach dem Lehrplane dem 2jährigen Cursus der Prima vorzugsweise die Pflege der klassischen Lectüre und die Uebung des Stils und freien Ausdrucks zufallen soll, bleibt demselben noch ein erheblicher Theil der Grammatik bis zur Befestigung der elementaren Sprachelemente zu erledigen. Hiernach möchte sich wohl der wirkliche Standpunkt eines Abiturienten in den fremden Sprachen erheblich anders gestalten, als der in der Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung pag. 55 geforderte „Sicherheit in der Grammatik und diejenige Kenntniß des Wortvorrathes und der eigenthümlichen Ausdrucksweisen, welche zum Verstehen der prosaischen und poetischen Litteratur befähigt und den Grund zu correctem, mündlichem und schriftlichem Gebrauch der Sprachen legt" — und die Erreichung eines solchen Zieles von der Realschule 2. Ordnung nicht mit Unrecht als Illusion bezeichnet werden dürfen. Die Unausführbarkeit der Aufgabe mit Rücksicht auf die Sprachbildung hat die Berliner Friedr.-Werd.-Gewerbeschule bereits damit zugegeben, daß sie als Remedur eine Verlängerung der beiden unteren Halbjahrs-Curse zu je ein Jahr hat eintreten lassen. Ob damit gegen die Beeinträchtigung der Sprachbildung durch die wissenschaftliche Fachbildung in den mittleren und oberen Classen die genügende Abhülfe geschafft ist, muß ich nach

Digitized by Google

meinen früheren Ausführungen jedem zur eigenen Beurtheilung anheimstellen.

Viele Fachmänner, welchen die eigene Erfahrung die mangelhaften Resultate des Sprachunterrichts in den oberen Classen der Realschule 2. Ordnung vor Augen geführt hat, werden doch als Anhänger der bestehenden Organisation zu der Entgegnung geneigt sein: wenn wirklich in den Sprachen, namentlich in den fremden, ein Weniger erzielt wird, so ist das noch keine große Gefahr für den Bestand des Instituts, namentlich ist aber dadurch dem inneren Wesen und Character einer Bürgerschule kein Abbruch geschehen. Was das erste betrifft, so leisten die Wissenschaften dafür ein plus, wodurch jenes minus an allgemeiner Bildung reichlich ersetzt wird. Was das Letztere angeht, so haben gerade die Naturwissenschaften ein Recht auf eine bevorzugte Stellung an der Bürgerschule. Sie sind nicht nur die Bahnbrecher einer neuen Lehrmethode — per inductionem et experimentum omnia — geworden, sondern ihre hohe Bedeutung für alle Kreise des bürgerlichen Lebens wird jetzt so allgemein und unbestritten anerkannt, daß jener Vorzug mit Rücksicht auf die Ziele der Jugendbildung wohl gerechtfertigt erscheint.

Was den ersten Einwand betrifft, so könnte eine Mehrleistung der Wissenschaften doch nur relativ mit Rücksicht auf die Sprachen, nicht aber im Vergleich mit der Arbeitszeit an der Realschule 1. Ordnung gelten. Die Realschule 2. Ordnung hat durch Ausscheidung des Latein nach genauester Berechnung doch nur 440 Lehrstunden für die Wissenschaften ausgewinnen können, während allein das 8. Schuljahr der Realschule 1. Ordnung für diese circa $40 \times 14 = 560$ Arbeitsstunden auswirft und außerdem in neuester Zeit das 9. Schuljahr überall obligatorisch geworden ist. Wenn bei so spärlichem Ersatz für jenen Ausfall die Realschule 2. Ordnung dasselbe Lehrziel, nämlich die Durcharbeitung des in der Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung vorgezeichneten Materials, im Auge behält, so kann das bei der weit geringeren geistigen Reife der Schüler doch nur auf Kosten der Gründlichkeit oder, was allerdings bei weitem den Vorzug verdiente, mit äußerster Beschränkung auf das nothwendigste Material geschehen. Daß aber dadurch der Unterricht auch eine Einbuße an solchen Elementen erfahren muß, welche der allgemeinen geistigen Bildung zu Gute kommen und nach dieser Seite hin genügenden Ersatz für andere Lehrgegenstände bieten könnten, liegt auf der Hand und bedarf keiner näheren Erörterung.

Digitized by Google

Ich glaube aber an dieser Stelle auf einen Umstand aufmerksam machen zu müssen, welcher die Aufgabe der mathematischen und beschreibenden Wissenschaften an der Realschule 2. Ordnung erschwert und sowohl an die Tüchtigkeit der Lehrkräfte, als auch an die aufzuwendenden Unterrichtsmittel außergewöhnliche Anforderungen stellt. Die Anstalt wird nämlich außer ihrem Charakter als Bürgerschule auch als das Institut hingestellt, welches zu gleicher Zeit die geeignetste und kürzeste Vorbildung für das höhere gewerbliche Studium gewährt, somit die frühere Gewerbeschule einschließt und auch die jetzige, die „reorganisirte" entbehrlich macht und sogar, weil diese nur unvollständige allgemeine Bildung anstrebt, in verbesserter, vollendeter Form darstellt. Damit ist nun dem Institut offenbar ein doppelter Stempel aufgedrückt, dessen Gepräge namentlich den mathematischen Wissenschaften zwei verschiedene, divergirende Richtungen anweist. Sie dürfen nicht ausschließlich wissenschaftlich wie an der Realschule 1. Ordnung im Interesse der Utilität und nicht ausschließlich technisch-fachlich im Interesse einer humanen geistigen Bildung gehandhabt werden. Daß beide Richtungen möglicher Weise mit einander vereinigt werden könnten, soll nicht in Abrede gestellt werden. Ist es doch unbestritten die besondere Aufgabe der Realschule durch eine besondere, richtig angewandte Methode in allen Lehrgegenständen die besonderen Zwecke des praktischen Lebens mit den höheren Zielen der Jugendbildung in richtigen Einklang zu bringen. Aber die Gewerbeschule wird sich jedenfalls mit solcher beiläufigen Tendenz nicht begnügen, wenigstens dieselbe nicht als vollberechtigt zur Erreichung ihrer höchsten Ziele ansehen. Dadurch wird selbstredend eine stärkere Hinneigung zur technischen Seite des Unterrichtes, eine stärkere Betonung des non scholae, sed vitae discendum unabweislich. Ob die Anstalt nun damit die Stelle der Gewerbeschule vollständig ausfüllt, dürfte nach dem Urtheil polytechnisch vorgebildeter Lehrer doch mindestens zweifelhaft erscheinen. Als Nichtfachmann kann ich mich nur auf eine öffentliche Erklärung berufen, welche der Director der höheren Gewerbeschule in Barmen, Herr Zehme in der Reallehrer-Versammlung zu Elberfeld am 12. April d. J. abgegeben hat. Er nannte es eine gewagte Behauptung, daß die Realschule die beste directe Vorbildung für ein Polytechnikum geben wolle, da die allein auf der Universität gebildeten Lehrer keine Vorstellung von technischer Unterrichtsmethode hätten. Die Realschule könne deshalb nur in dem Sinne vorbereiten, wie das Gymnasium und alle anderen humanen Bildungsanstalten,

aus denen bisher die meisten höheren Techniker hervorgegangen seien. Es sei eher anzunehmen, daß die reorganisirte Gewerbeschule einmal die höhere Bürgerschule absorbire, als umgekehrt.

So wenig wir geneigt sein möchten, der letzteren Ansicht beizustimmen, sind wir berechtigt der erstern zu widersprechen. Sind allerdings die beiden Kategorien von Lehranstalten der gemeinsamen Idee entsprungen, dem Bedürfnis des praktischen Lebens zu genügen, und war im Beginn ihrer Entstehung unstreitig der Begriff der Technischen Berufsschule verwaltend, wie schon die Benennungen der von Semler 1706 gegründeten „mathematischen und mechanischen" und der von Hecker 1747 in's Leben gerufen „oekonomisch-mathematischen" Realschule andeuten, so hat doch ihr beiderseitiger innerer Entwickelungsgang zur Evidenz gezeigt, daß ihr Organismus sich um so mehr von einander entfernt, je entschiedener sie ihren besondren Aufgaben und Zielen zustreben; namentlich ist die Bürgerschule sehr bald zu dem Bewußtsein einer eigenartigen Existenz erwacht und von der rein practischen Tendenz zu einer auf der Cultur der Gegenwart basirenden Geistesgymnastik durchgedrungen. Andererseits hat freilich die Bürgerschule als Realschule I. Ordnung vorzugsweise dem Ziele zugestrebt, eine Vorbereitung für höhere wissenschaftliche Studien, nicht im Sinne der Gewerbeschule, sondern des Gymnasiums zu bieten. Damit ist jedoch das Institut, wenn es auch über seine ursprüngliche Bestimmung hinausgeeilt ist und darin die ältere Schwester, die Gewerbeschule, überholt hat, seiner vorzüglichsten Aufgabe nicht untreu geworden, eine allgemeine wissenschaftliche Bildung ohne Rücksicht auf bestimmte Lebenszwecke zu geben. Dieser Gedanke findet gerade in der Unterr. und Prüfungs-Ordnung v. Jahre 1859 seinen prägnantesten Ausdruck. Die methodische Behandlung der Wissenschaften an der Realschule II. Ordnung in der Hand der nur akademisch vorgebildeten Lehrer muß aber, wofern sie nur einigermaßen den Anforderungen der Technik gerecht werden will, mit demselben wie mit sich selbst in einen Conflict gerathen, indem sie, bald mehr dem Einen, bald dem Andern hinneigend, den eigentlichen Schwerpunkt des Unterrichtes, die harmonische Ausbildung der jugendlichen Kräfte, aus den Augen verliert.

Was den Normal-Lehrplan der Realschule 1. Ordnung betrifft, so ist meines Wissens noch nie Klage darüber geführt worden, daß dort den mathematischen und beschreibenden Wissenschaften ein zu geringer Antheil an der gesammten Schularbeit zugefallen sei. Wohl ist das in Betreff des sprachlichen Unterrichts, namentlich des Latein,

in den höheren Classen geschehen. Die unzulänglichen Resultate des Sprachunterrichts sind dagegen wiederholt Gegenstand ernstlicher Debatte in den Conferenzen und Lehrerversammlungen gewesen. Die besten darin erzielten Resultate haben nach dem Urtheile einsichtiger Schulmänner ergeben, daß, abgesehen vom Latein in den oberen Classen, im Allgemeinen nicht diejenige Sprachgewandtheit und Sicherheit des Verständnisses und Ausdrucks erreicht werde, welche das Gymnasium durch Centralisirung des Unterrichtes zu Wege bringt. Das Latein, das auf den unteren Stufen die größte Thätigkeit absorbirt, büßt nach oben zu immer mehr von seiner Bedeutung ein, ohne daß ein anderes gleichwerthiges Lehrobject an seine Stelle träte. Der Gedanke einer Ausscheidung desselben im Interesse anderer Gegenstände lag darum sehr nahe. Anstatt aber, wie man nach den gemachten Erfahrungen hätte erwarten sollen, einer andern fremden Sprache die centrale Stellung durch alle Stufen hindurch einzuräumen, ward das Französische als die bevorzugteste in allzu pedantischer Consequenz oder in Verkennung der Bedeutung des Sprachunterrichts überhaupt an der Realschule 2. Ordnung zu ganz ähnlichem Schicksale wie das Latein an der Realschule 1. Ordnung verurtheilt. Dieser Umstand möchte wohl gerade die vorzugsweise utilitare Tendenz der neuen Bürgerschule kennzeichnen. Denn die Sprachen treten hier nicht mehr als Fundament zur Entwickelung des jugendlichen Intellekts auf, sondern weil einmal, um mit Basedow zu reden, „Alles gelehrt werden muß, was verwendbar und besonders einträglich ist“. Wer sollte hierbei nicht an die Philanthropisten erinnert werden, deren gesammte Erziehungsmethode sich bei der bewundernswerthesten Vielseitigkeit doch nicht über die Förderung einer „gemeinnützigen Geschäftigkeit“ und über den „Gebrauch des gesunden Menschenverstandes“ zu erheben vermochte. Soll die Arbeit des sprachlichen Unterrichtes mit solcher Erwerbung nützlicher Kenntnisse abgethan sein, so kann es allerdings nicht verschlagen, ob ein etwas Mehr oder Weniger geleistet wird. Wir müßten im Gegentheil zur Erleichterung des ohnehin so schwer belasteten Gedächtnisses dringend wünschen, daß es bei solchen Rudimenten verbliebe, welche eine gelegentliche Fortsetzung je nach den speciellen Anforderungen des zu erwählenden Berufs ermöglichen. Das Wenige würde auch leichthin dem andern praktischen Zwecke dienen, häufig vorkommende fremde Ausdrücke zu verstehen und zum correcteren und sichreren Gebrauch der Formen der Muttersprache ein Hülfsmittel an die Hand zu geben.

Digitized by Google

Würde der sprachliche Unterricht in solcher Auffassung den utilitarischen Bildungszwecken einer Gewerbeschule vollständig genügen, so fällt demselben doch an der Bürgerschule eine weitaus verschiedene umfassendere und höhere Aufgabe zu. Es ist derselbe vor Allem berufen mitzuarbeiten an dem Werke, auf dessen Grunde sich die gesammte Berufsarbeit späterer Jahre aufbaut, an der Weckung und Stärkung der jugendlichen Geisteskräfte durch Bereicherung der Erkenntniß, durch Uebung der Denkkraft, durch Richtung des Willens. Wenn gerade in diesem Betracht alle Lehrmittel angewiesen sind, sich gegenseitig zu unterstützen und zu ergänzen und den sicherern Erfolg ihrer Arbeit durch einträchtiges Zusammenwirken zu begünstigen, so ist doch andererseits nicht außer Acht zu lassen, daß jeder Kraft auch ihr besonderes Arbeitsfeld zugewiesen ist, weil bei dem Einen Geiste, in dem sie wirken, doch mancherlei Gaben sein können. Freilich ist dieses nicht so zu verstehen, daß jedes Lehrobjekt vorzugsweise eine Seite der Erkenntniß zu entwickeln habe, so daß etwa der Mathematik nur die Entwicklung des abstracten Denkens, den Naturwissenschaften die Ausbildung des Gedächtnisses ꝛc. zufiele. Ist es doch eine längst erkannte psychologische Wahrheit, daß die geistigen Fakultäten, Anschauung, Gedächtniß, Phantasie, Verstand, Urtheil u. s. w. niemals absolut, sondern immer nur relativ, d. h. in Wechselbeziehung zu einander in die Erscheinung treten, somit auch jeder Lehrstoff in gewissem Grade seinen Beitrag zur Entwickelung aller jener Vermögen liefern muß, wenn anders die richtige Lehrkraft ihn behandelt. Und doch ist andererseits nicht weniger constatiert, daß der Bildungsgehalt der verschiedenen Objekte des Wissens quantitativ nicht gleichsteht, insofern durch ausschließliche oder bevorzugte Beschäftigung mit dem einen oder andern auch jedesmal eine besondere Geistesrichtung ihre specielle Ausbildung auf Kosten der andern erfährt und dadurch dem gesammten Geistesleben ein gewisses Gepräge der Einseitigkeit aufgedrückt wird. Namentlich lassen sich schon bei flüchtiger Betrachtung zwei Richtungen in der Jugendbildung unterscheiden, die der Reorganisator der königl. Realschule in Berlin, Spilleke, in einem Programm über das Wesen der Bürgerschule vom Jahre 1822 als die beiden Triebe des Erkennens und der Bildung bezeichnet und von denen er glaubt, daß es das höchste Ziel sei, nach welchem ein Volk streben solle, beide Richtungen in gleicher Vollkommenheit in seinen Gliedern lebendig zu entwickeln. In gleichem Sinne dürfen wir von materialer und formaler Bildung reden, von Lehrgegenstän-

Digitized by Google

den, welche vorzugsweise Erkenntniß, Beobachtung und Gedächtniß schärfen und solchen, welche die Aufgabe haben, Abstraction, Combination, Verstand und Urtheil heranzubilden. Bei ersteren wird sich der Schüler mehr receptiv, bei letzteren mehr selbstthätig und productiv verhalten; bei ersteren wird die richtige Erfassung der Materie und die mögliche Reproduction derselben, somit der eigentliche Erfolg, in erster Linie durch eine gewisse geistige Reife bedingt sein; Aufgabe der letzteren wird es sein, den Schüler zu dieser Stufe heranzubilden, oder denselben durch angemessene Nahrung und rationelle Behandlung zur Selbstthätigkeit und zum eigenen Gebrauch seiner Denkkraft und dadurch zum eigenen Schaffen und zur geistigen Productivität anzuleiten. Der Umstand allein, daß die Sprachen in dem Lehrplan jeder Unterrichtsanstalt die vorbereitende Arbeit für die höheren Wissenschaften zu übernehmen haben, kennzeichnet ihre Stellung in Betracht der vorerwähnten Zweitheilung zur Genüge.

Zum weiteren Belege der Thatsache, daß die Sprachen am leichtesten an die noch unentwickelten Funktionen des jugendlichen Geistes anknüpfen und dieselben am naturgemäßesten durch eigenes, selbsterschaffenes, stufenmäßiges Denken zu einer freien Erfassung höherer Begriffe leiten, führe ich ein Wort Tycho Mommsen's über das Erlernen fremder Sprachen an. Er sagt: „Kein Bildungsmittel knüpft so naturgemäß an das älteste Lernen des Kindes an; keins ist selbst so naiv und unpedantisch, da es den Prozeß vom ersten Sammeln bis zur freien und leichten Bewegung des Gedankenausdrucks immer wiederholt. Keins entwickelt die Harmonie der Seelenkräfte so von innen heraus, indem dies Lernen nicht eine Menge von Vorstellungen, Wahrheiten, Verstandesschlüssen, Empfindungen von außen mechanisch heranbringt, sondern durch Selbstthätigkeit bei Kleinem und im Einzelnen aufbaut und so die Sprache und den Geist unmerklich allseitig erweitert, schmeidigt und sittigt, so daß dieser Geist nun nicht nur das systematischere oder das trocknere stoffliche Wissen zu bewältigen stark und geschickt, sondern auch überhaupt so viel umsichtiger, gewandter und gescheidter geworden ist, daß er auch in jedem praktischen Berufe, selbst wenn er gar nichts mit Sprachen oder mit den Sprachen, die er gelernt, zu thun hat, sich leichter und schneller zurechtfinden wird." Bezeichnen wir es kurz, was den eigentlichen Vorzug der Sprachen als Bildungsmittel ausmacht. Es ist die enge, harmonische Verschmelzung von Wissen und Können auf jeder Stufe des sich naturgemäß entwickelnden Geisteslebens. Der Schüler soll

die Sprache nicht nur lernen; er ſoll von ihren Ideen und Formen durchdrungen werden, ſich in dieſe hineinleben und von ihnen Kräftigung, Stärkung und Sittigung empfangen. Das erklärt auch allein ihre centrale Stellung im Organismus des Schullebens und die Lücke, welche da empfunden wird, wo die Schule eines ſolchen Bindemittels entbehrt. Damit beanſpruchen wir für die Sprachen keinen Preis in abſtracter Denkthätigkeit; dieſer gebührt unſtreitig den mathematiſchen Disciplinen. Auch wollen wir durch die Lektüre den Kopf der Schüler nicht mit dem vielſeitigſten Wiſſen anfüllen; aber wir wollen ſie anleiten Poſition zu faſſen gegenüber der Fluth von Gedanken, die von allen Seiten an ſie herantreten, ſie ſelbſtthätig zu verarbeiten und ihnen den Kitt und Mörtel darreichen, womit ſie die Bauſteine ihres Wiſſens zu einem einheitlichen Ganzen geſtalten können. Nicht nur gebührt den Sprachen dieſe Stelle als Medium zwiſchen Natur und Geiſt, als Träger der Ideen, welche der Nachwelt vererbt ſind, als die Schatzkammer, worin Alles, was je Großes und Edles gedacht wurde, niedergelegt iſt, ſondern vor Allem als der Stamm, an den ſich das ganze Seelen- und Gemüthsleben der Jugend anklammert, aus dem es ſeine beſte Nahrung nimmt und durch welchen es zu geſundem Wachsthum erſtarkt.

Die bildende Kraft des Sprachunterrichts nach ſeiner formalen Seite hier erſchöpfend zu erörtern, würde den Raum dieſer Blätter überſteigen. Doch kann ich mir nicht verſagen, noch einige Einzelheiten zu erwähnen, welche beſonders geeignet ſein dürften, den Einfluß derſelben auf Denk- und Urtheilsthätigkeit zur Anſchauung zu bringen. Hierhin darf vor Allem gerechnet werden die Anleitung zur Selbſtarbeit des jugendlichen Geiſtes. Selbſtthätig arbeitet der Schüler, wenn er die mit Gedächtniß und Verſtand erfaßten Vorſtellungen und Begriffe durch eigene Conſtruction neuer Bildungen und Beziehungen zur Anwendung und Darſtellung bringt; wenn er die erlernten Vocabeln und Formen fremder Sprachen zu Gedanken verbunden ſieht und ſich anſtrengen muß dieſe zunächſt begrifflich zu erfaſſen und ſodann in der Mutterſprache zu einem adäquaten und correcten Ausdruck zu bringen, wobei er die hierin erlangte Fertigkeit in jedem Moment einer eigenen Prüfung unterzieht und zur Sicherheit und Feſtigkeit herausbildet; wenn er die unbewußt und mechaniſch angeeigneten Formen und ſyntaktiſchen Verbindungen des eigenen Idioms grammatiſch analyſieren muß, um ſie ſodann vergleichend dem fremdſprachlichen Material anzupaſſen und in neuer Form wiedererſcheinen zu laſſen. Sodann leitet

Digitized by Google

im Allgemeinen die Reproduction des Selbstgelesenen, wenn dabei die Auffindung der Hauptgedanken den leitenden Faden bildet, mehr als das ruhige Zuhören und Antworten bei den Entwickelungen des Lehrers zu der Gewohnheit, auf einen Gegenstand die größtmögliche eigene Kraft des Nachdenkens zu verwenden. Endlich sind die mannigfachen Uebungen in mündlicher und schriftlicher Darstellung, die, obwohl sie hin und wieder auch durch andere Disciplinen Anregung und Förderung erfahren, doch als vornehmste Aufgabe dem Sprachunterrichte anheimfallen, von so weittragender Tendenz für die Jugendbildung, daß auf ihrer richtigen Handhabung erst recht eigentlich der Erfolg der Schularbeit beruht. Durch sie erlangt der Geist erst jene Selbstständigkeit, welche die Bildung eines eigenen Urtheils ermöglicht. Kann doch noch mancher Erwachsene, der es nicht zu einer geläufigen, fließenden Darstellungsweise seiner Gedanken gebracht hat, an sich die Erfahrung machen, daß er sich auch in seinem Urtheil nur zu leicht von fremder Rede beeinflussen läßt. Der Versuch eigener Darstellung hilft überhaupt auch erst dem Schüler zu dem Bewußtsein, in welchem Grade und bis zu welcher Klarheit sich das Wissen bei ihm befestigt hat. Sie giebt endlich dem eigenen Denken die Energie, welche nöthig ist, um das, was richtig angeschaut und erfaßt ist, sich recht zu eigen zu machen und darüber wie über selbsterworbenes Gut zu verfügen, und so erhebt sie recht eigentlich den Geist aus der Schlaffheit, worin denselben die angeborene Trägheit des Fleisches gefangen hält, und leitet ihn zu freiem Denken und Handeln.

Dem gegenüber können wir eine Jugendbildung, welche allein oder vorzugsweise durch die technischen Wissenschaften gepflegt ist, nur als eine für das eigentliche bürgerliche Leben zu einseitige und darum unzureichende bezeichnen. Einmal ist das mühevoll errungene, weil unvermittelte Kapital des Wissens, so hoch auch immer sein Werth für alle Lebensverhältnisse angeschlagen werden mag, weniger aus dem eigenen Denken heraus nach psychologischen Gesetzen aufgebaut, als nach dem System der wissenschaftlichen Forschung herangetragen. (Wir müssen nämlich wohl beachten, daß der Schüler nicht fähig ist, die wissenschaftlichen Gesetze nach der induktiven Methode selbst zu finden, daß der Schüler also nicht produktiv, sondern nur reproduktiv thätig sein kann.) Der Schüler ist weniger angeleitet, aus eigener Kraft heraus Neues zu schaffen, als Gegebenes denkrichtig zu erfassen. Sodann hindert der mit der Stufe des erlangten Wissens in keinem Verhältniß stehende Standpunkt seiner Formgewandtheit den Zögling,

Digitized by Google

von dem Erfaßten in so freier Weise Gebrauch zu machen, daß sein Geist sich dasselbe als bleibendes Eigenthum assimiliert. Eine ganz natürliche Folge muß sein, daß sich die Kenntnisse, wenn sie nicht in irgend einem technischen Berufszweige geeignete Verwendung finden, schnell verflüchtigen, ohne das entsprechende Residuum an formaler Geistesbildung zurückgelassen zu haben. Aber auch schon während der Schulzeit muß sich ein innerer Widerspruch hin und wieder stark fühlbar machen. Wenn es nicht selten vorkommt, daß Primaner an der Wandtafel mit den complicirtesten Formeln gewandt zu operieren, den Inhalt der ausgeführten Rechnung aber nicht in Worten darzustellen wissen, so sollte darin offenbar ein inneres Mißverhältniß zwischen der geistigen Entwickelung des Schülers und den wissenschaftlichen Anforderungen erkannt werden. Die Wissenschaft steht hier meist so hoch über der Vorbildung des Schülers, wie die höhere technische Bildung die eigentliche Bürgerschule, die Universität das Gymnasium überragen soll. Der Schüler tritt mit noch unentwickelter Kraft an die Materie heran, wird zwar genöthigt sich das Pensum der Form nach anzueignen, so daß er die Formeln und Lehrsätze mit einiger Nachhülfe wieder darstellen kann, aber er vermag nicht dieselbe mit eigenem Denken zu durchdringen und selbstthätig zu verarbeiten. Denn auch die Lösung der Aufgaben und Probleme kann nur zu einem sehr geringen Theile von den Schülern durch eigenes Nachdenken wie etwa die Analyse eines fremdsprachlichen Satzes oder die Construction desselben in der Muttersprache gefunden werden. Es muß hier also naturgemäß in der Ausbildung und Kräftigung des jugendlichen Intellekts immer eine Lücke bleiben, welche durch umfangreiches Wissen und hohe Lehrziele nicht ausgefüllt werden kann, die aber mehr als alles Andere die schwachen Erfolge der Schularbeit erklärt und nach deren Ursachen man vergeblich forscht, so lange man nicht das Bedürfnis eines umfassenderen sprachlichen Unterrichts anerkennt.

Niemeyer sagt ferner mit Recht in seinen „Grundsätzen I, 446;" „An den mannigfaltigen Nutzen, welchen das rechte Studium einer Sprache an sich gewährt, wird zu wenig gedacht. Und doch ist dieser so einleuchtend. Grade die Uebung der Geisteskräfte an grammatischen Kleinigkeiten schärft sie selbst, nichts befördert unverdrossenen Fleiß so sehr, nichts giebt in diesen Jahren so viel Gelegenheit, Schwierigkeiten zu überwinden — was ja in der Folge das beständige und wichtige Geschäft des Weltbürgers bleiben soll." Aber gerade der

Digitized by Google

Umstand, daß dieses Geschäft zu wenig in die Augen fällt, bewirkt, daß es unterschätzt wird und daß man so gern geneigt ist die Erfolge des Unterrichts wie die des materialen Wissens nur nach der Breite zu messen. Sie sollten vorzugsweise nach ihrer Tiefe sondiert und ermittelt werden. Es kann beispielsweise für die Lectüre wenig verschlagen, ob der Schüler die bestimmten Kapitel eines Buches oder die Abschnitte einer Chrestomathie präpariert, gelesen und übersetzt hat; wohl aber kommt es in Betracht, ob derselbe durch die Materie in seinem Verständniß sicherer, in der Form gewandter, an Gedanken reicher geworden ist. Käme es für den Abiturienten nur darauf an, einen Ueberblick über das Gebiet der Literatur zu gewinnen, so wäre es bequemer und kürzer sich auf einzelne Schriftproben zu beschränken und alles Uebrige im Extract mitzutheilen. Aber Befriedigung mit nur oberflächlichem Raisonnement und encyklopädischem Wissen, wie sie durch solche Methode befördert wird, enthebt den Schüler von vorn herein aller Mühe des Nachdenkens und Selbstfindens, raubt ihm jegliche Lust zu anstrengender Lektüre und macht ihn gänzlich unfähig in seiner späteren Lebensstellung durch Aneignung des nöthigen Wissens aus der Tagesliteratur seinem Geiste die unentbehrlichste tägliche Nahrung zuzuführen. Die häufig so früh eintretende Leere und Geistesarmuth so vieler Individuen aus der angehenden Geschäftswelt in unseren Tagen möchte vielleicht einen pikanten Belag für unsre Behauptung bieten.

Soll durch das Erlernen fremder, sowie durch die Beschäftigung mit der Muttersprache jene Fähigkeit erzeugt werden, die wir als beste Errungenschaft sprachlicher Bildung bezeichnen müssen, die Fähigkeit durch anhaltende und eingehende Lektüre in einen Gegenstand einzudringen, so darf dem Schüler unter keinen Umständen die Mühe des eigenen Nachdenkens und Forschens erspart werden; er muß dadurch grade zu der Einsicht gelangen, daß es auf diesem, wie auf allen Gebieten des menschlichen Lebens per aspera ad astra geht, daß die goldenen Kerne echter Wahrheit und Weisheit meist in harter Hülle verborgen liegen, und daß namentlich viel Ausdauer dazu gehört, in den kunstvollen Bau einer fremden Sprache so weit einzudringen, um die darin niedergelegten Schätze zu heben und durch die vielerlei Hindernisse fremdartiger Wortbildungen und syntaktischer Verbindungen zu dem darin niedergelegten Geist und Gedanken durchzudringen. Je mehr der Unterricht es sich zur Aufgabe macht, die Materie so zu vertheilen, daß der Schüler auf jeder Stufe die seiner Kraft entsprechende Nahrung empfängt, um so mehr muß demselben die eigentliche Bedeutung dieser Beschäfti-

Digitized by

gung zum Bewußtsein kommen. Diesem Ziele wird aber gerade entgegen gearbeitet, wenn die zu knapp bemessene Stundenzahl den Lehrer nach oben zu immer mehr nöthigt, die sprachlichen Uebungen auf ein Minimum zu beschränken und aus der Literatur die am wenigsten Zeit- und Kraftaufwand erfordernden Stoffe zu wählen. Moderne Lustspiele können in diesem Stücke nicht Molière, Racine und Corneille, moderne englischen Novellen nicht Shakspeare ersetzen. Wenn so die Schule keine Zeit findet die Schwierigkeiten klassischer Lektüre zu überwinden, wie soll dem Jüngling im späteren Geschäftsleben dazu Zeit und Muße werden? Gymnasium und Realschule I. Ordnung bieten dem mit dem berühmten Recht zum einjährigen Dienst abgehenden Zöglinge zwar viel Sprachübung aber wenig Einführung in den Geist der Literatur. Die Realschule II. Ordnung oder die eigentliche Bürgerschule hätte durch Ausschließung des Latein sich ein Mittel verschaffen können, diesen Mangel zu ersetzen und durch Conzentration und Beschränkung des sprachlichen Materials eine größere Vertiefung desselben anzubahnen. Wie zur Zeit die Verhältnisse liegen, hat man sich nicht darüber zu wundern, daß die für die Geschäftswelt heranwachsenden Jünglinge keinen Sinn für gute Lektüre zeigen, mit ihren Ideen lieber an der Oberfläche der Dinge haften bleiben als sich durch Nachdenken einen Gegenstand anzueignen, nur dann und wann einen flüchtigen Blick in eine Romanzeitung oder ein seichtes Feuilleton werfen, an den Schätzen klassischer Literatur gleichgültig vorübergehen und sich in ihrer Unterhaltung mit Gemeinplätzen und hohlen, eitel prunkenden Phrasen begnügen.

Es möchte vielleicht scheinen, daß wir der sprachlichen Literatur einen zu hohen Werth beimessen, indem wir dieselbe als das beste Kriterium der geistigen Entwickelung hinstellen. Die Wahl der Lektüre nach eigenem Geschmack bildet aber zuvörderst einen Anhalt für die gewonnene geistige Kraft, indem der Jüngling nur das wählen wird, was seinem Denken und Urtheilen genügende Nahrung, seinem Gemüthsleben wahre Befriedigung und Genuß gewährt. Wie ein kräftiger Körper am meisten nach derber Kost verlangt, so sehnt sich ein gesunder Sinn und Verstand nach Arbeit in den verschiedenartigen Werkstätten des menschlichen Geistes. Hier sucht er Mittel zur Bereicherung seiner Ideen, zur Läuterung seiner Begriffe, zur Kräftigung seines Urtheils. Ist er nun aber dazu noch genöthigt diese aus fremden Sprachformen zu schöpfen, so tritt ihm dann die Bedeutung und der Gehalt seines Denkens und Urtheilens gleichsam in plastischer Gestalt entgegen und zwingt ihn so zu einer Ordnung seiner Denkkraft, wie sie kein Ana-

Digitized by Google

logon in der technischen Beschäftigung des Lebens findet. In gleichem Sinne sagt Niemeyer I. 447: „Die Sprachen sind eben die Magazine aller Verstandesbegriffe, aller Gedankenformen und aller Mittel und Werkzeuge ihrer Zusammensetzung und Auflösung.“ Wer aber in gleicher Weise seine Begriffe auf Grund der sprachlichen Formen hinreichend geläutert und gebildet hat, der ist auch im Stande dieselben in geordneter Weise zur Darstellung zu bringen und besitzt in dieser Fähigkeit das einzige Mittel, fremde Ideen seinem eigenen Denken zu assimilieren und durch diese Befruchtung seinen Geist zur Erzeugung eigener Gedanken geschickt und fähig zu machen, und dieses möchte wohl der sicherste Maßstab sein, um eine oberflächlich materiale von der tiefer angelegten Geistes- und Gemüthsbildung zu unterscheiden.

Eine andre Seite des Schullebens, an welcher mitzuwirken den Sprachen ein wesentlicher Antheil zufällt, bilden die „Ideen des Wahren, Guten und Schönen, welche schon das griechische Alterthum als die Ziele und den Zweck der drei Grundrichtungen des Geistes, des Erkennens, des Wollens und der Phantasie“ zu bezeichnen pflegte. (Carrière, Aesthetik I, 223). Auch die neuere Pädagogik erkennt die Leitung und Pflege des Kunst-, Schönheits- und Geschmackssinnes als einen integralen Theil des Erziehungswerkes an. Kant hat zuerst in seiner Kritik der Urtheilskraft eine Analytik des Schönen und Erhabenen gegeben und jenes als den Gegenstand des uninteressierten Wohlgefallens, dieses als die Idee des Unendlichen präcisiert. Wir haben es hier also mit etwas Realem, mit einem wirklichem Factor in der Erziehung zu thun, welche die gebührende Berücksichtigung für sich in Anspruch nimmt, so wenig auch dem modernen Materialismus einleuchten will, daß damit im Schulorganismus etwas anzufangen sei. Nur da, wo diese Begriffe aus stiller Theilnahme am Erziehungswerke in greifbare Realität treten und sich zu besonderen Disciplinen von irgend welcher praktischen Bedeutung für das Leben gestalten, wird ihre Berechtigung nicht in Abrede gestellt. So wird niemand bestreiten, daß dem Zeichenunterricht eine bevorzugte Stellung an der Real- und Bürgerschule gebühre. Auch von dem Geschichts- und geographischen Unterrichte verlangt man, daß derselbe den angehenden Bürger in den Geist der älteren und neueren Kulturvölker einführe und ihm dadurch einen Führer mit ins Leben gebe, um hervorragende Werke der Kunst verstehen und auf Ausstellungen oder bei öffentlichen Gelegenheiten mitsprechen zu können. Weniger möchte dagegen die Thatsache allgemeine Anerkennung finde, daß der wesentlichste Antheil an der ästhetischen

Digitized by Google

Bildung dem Sprachunterrichte zufallen muß, wenn diese nicht eine blos äußerliche bleiben und der geistigen Durchdringung entbehren soll. Die Sprachen, hört man bei dieser wie bei vielen anderen Gelegenheiten äußern, werden doch anerkannter Maßen namentlich die fremden nur zum Schreiben und Sprechen gelehrt. Aus diesem Grunde hat grade die Realschule II. Ordnung das Latein ausgestoßen und legt bei Erlernung der neueren das Hauptgewicht auf grammatisch-stilistische Uebungen und Conversation.

Zu der Entwickelung des Kunst- und Geschmackssinnes, zu der Stärkung des ästhetischen Urtheils liefern die Sprachen freilich ihren Beitrag zunächst nur in dem Sinne, wie die gesammte Jugendbildung ein Produkt der verschiedenartigsten Faktoren und berechneter und unberechneter Einflüsse ist. Aber doch dürfen dieselben auch einen genau zu definierenden Theil jener Arbeit für sich in Anspruch nehmen. Denn von den drei Formen, in welchen das Schöne in die Erscheinung tritt, Gestalt, Ton und Wort, nimmt das letztere vielleicht die wichtigste Stelle ein. Namentlich ist es das weite Gebiet der Dichtung, welches den jugendlichen Geist von der platten Wirklichkeit erhebt und den idealen Gütern des Lebens zukehrt. Sollen unsre Schüler auch keine Dichter werden und können wir kaum einen Beruf bezeichnen, für welchen diese Seite der Bildung besondere Vortheile brächte, so dürfen wir doch keinen Abiturienten entlassen, der nicht ein Verständnis für die besten Erzeugnisse der poetischen Literatur mitbrächte, der nicht innerlich gefaßt würde von hohen Gedanken in das Festgewand metrischer Form gekleidet, dessen Geschmack und Urtheil nicht so weit gebildet und geläutert wäre, um die zahlreichen Carricaturen von der wahren Muse unterscheiden zu können. Auch erwarten wir von der Poesie allein, daß sie eine tiefere Ausgestaltung der Gemüthsanlage anbahnt, den Sinn für die Erfassung großer Ideen erschließt und somit dem gesammten menschlichen Leben in seiner Beziehung zur Natur und Umgebung eine „höhere, veredelte und sittliche Gestalt verleiht."

In solcher Eigenschaft möchte wohl eine Pflege der Literatur allein im Stande sein die centrale Macht der Erziehung zur Abwehr einer zu stark realistischen und utilitaren Tendenz zu bilden. Daß dieselbe nach ihrer ästhetischen Seite zu dieser Stellung berufen ist, muß uns aus dem Wesen und der Natur der Dichtung einleuchten. Wenn von Kant das Schöne als Gegenstand interesseloſen Wohlgefallens bezeichnet wird, so soll damit in sehr prägnanter Weise die ideale Geistesrichtung, die eine Sache um ihrer selbst und nicht des

Digitized by Google

eigenen Nutzens willen erstrebt, der materialen gegenüber, die nur sucht, was „besonders einträglich ist", characterisiert werden. Wenn ferner Kant das Erhabene das nennt, was die Idee des Unendlichen in uns erweckt, so dürfen wir das Streben nach solchem Schönen und Erhabenen wohl als jene „institutio in bonas artes" bezeichnen, „quas qui sinceriter percupiunt adpetuntque hi sunt vel maxime humanissimi." Auch die Unterr.- und Prüfungs-Ordnung sagt p. 43 in den „Erläuternden Bemerkungen": „Die Realschule hat, je früher sie ihre Zöglinge den Anforderungen und Bewegungen des öffentlichen Lebens übergeben muß, desto ernstlicher der Pflicht zu genügen, sie mit allem dem bekannt und vertraut zu machen, was in allem Wechsel der Erscheinung das Bleibende und Unvergängliche ist, und mit der Wahrheit, die über der Wirklichkeit steht." Von der Wirkung der Poesie auf Geist und Gemüth führe ich hier noch das Wort Göthe's am Schlusse von „Dauer im Wechsel" an, wo er sagt:

Danke, daß die Gunst der Musen Unvergängliches verheißt,
Den Gehalt in deinem Busen und die Form in deinem Geist.

Daß es freilich möglich ist, auch die Dichtkunst dem gemeinen Nutzen dienstbar zu machen, hat uns zur Genüge Meister Basedow an dem gezeigt, was er selbst für seine „aufgeklärten Weltbürger" dichtete. In gleicher Weise haben sich auch die gereimten moralischen Erzählungen mit sehr hausbackener Nutzanwendung, welche seine Nachtreter verfaßten oder umformten, seiner Zeit einer allgemeinen Aufnahme und Beliebtheit erfreut. Wenn wir solche Produkte nicht als Poesie gelten lassen, so müssen wir gerade von Unterricht und Lektüre den Erfolg erwarten, daß auch der angehende Bürger und Geschäftsmann wohl zu unterscheiden wisse, ob ihm die Schale für den Kern, die leere Form für das Wesen und den Gehalt, verwässerte Kost für gesunde Nahrung geboten werde. Es muß in erster Reihe sich seinem Geiste und Gemüthe das Bedürfnis aufdrängen, in jeder ächten Dichtung eine Wahrheit zu finden, deren Tendenz nicht mit irgend einer praktischen Nutzbarkeit abschließt, sondern von einer ästhetisch-sittlichen Auffassung der Weltordnung getragen wird.

Ein richtiges Verständnis für die idealen Güter des Lebens neben dem, was jedem Bürger für seinen Beruf zu wissen noth thut, kann nicht ohne erheblichen Einfluß auf die Ausgestaltung der bürgerlichen und socialen Verhältnisse bleiben. In unserer mehr dem Realen zuneigenden Zeit wird oft diesen Factoren nur ein geringer Werth beigelegt. Man hält Gemüths- und Seelenleben für abstracte

Digitized by Google

Begriffe, Enthusiasmus und Begeisterung für eine kopflose Schwärmerei, Hingebung an eine große Sache für Träume unpraktischer Idealisten und möchte die gesellschaftlichen Zustände nur „durch Thatsachen" aufgebaut sehen im Sinne jener kahlen Gesetzesprincipien, welche ihre rechte Vertretung in der jedes humanen Zuges entbehrenden Manchester-Schule finden. Und doch möchte gerade unsere Zeit recht geeignet sein, die tiefer angelegte Sinnesrichtung unseres Volkes zu documentieren. Wer je an dem idealen Grundzuge der deutschen Natur gezweifelt hätte, den könnte der einmüthige, begeisterte Kampf des Volkes für seine höchsten Güter eines Besseren belehren. In einer Zeit, wo Vaterlandsdichter und Sänger wieder Triumphe feierten, sind auch erstorbene Herzen für den Cultus des Edlen, Schönen und Großen entzündet und begeistert.

So hat freilich die große Zeit auch große Lebensziele, warme Herzen und gehobene Stimmungen erzeugt; doch ist die Nation denselben nur zugänglich gewesen durch die ihr eigene sittliche Kraft und ethische Bildung. Weitaus verschiedene Ausgeburten, sinnlose Ausbrüche chauvinistischen Schwindels hat dieselbe Zeit bei unsern Nachbarn erzeugt. So wird sich jederzeit in dem mittleren Volkselement die gewonnene gemeinsame Sinnesrichtung wiederspiegeln. Die Schule und namentlich die Bürgerschule soll es aber sein, welche diesen Sinn vorzugsweise zu leiten und zu pflegen hat. Denn während der Eintritt in die höheren Stellungen der sog. „leitenden" Kreise erst noch von der Schule aus durch Akademie und Wissenschaft hindurchgeht und vermittelt ist, findet der angehende Geschäftsmann in der steten Wiederkehr seiner monotonen Tagesarbeit und seiner mehr mechanischen als spontanen Thätigkeit kaum eine Spur von Beziehung zu den höheren Zwecken seines Daseins. Was hier mangelt, sollte die Schule durch reichere Mitgabe in's Leben ersetzen. Wir dürfen bei dieser Forderung freilich nicht von der Ansicht ausgehen, als ob die Schule nach Anschauung der Amerikaner nur ein „Gerüst für die Ideen der Menschheit" sei, als ob sie nur Wissen zu sammeln und anzuhäufen habe, das Leben demselben aber erst (Idee und) Gestalt geben könne. Die socialen Zustände bauen sich nicht sowohl durch materielle Kräfte (facts) im Sinne des Master Gradgrind (s. Hard times v. Dickens) als durch Grundsätze und Gedanken auf. Diese aber kommen nicht wie von ungefähr an den Menschen heran, sondern entwickeln sich naturgemäß aus geringen Anfängen und Keimen, erstarken bei geeigneter Pflege und gestalten sich zu einer inneren Macht, welche auf

die äußeren Lebensverhältniſſe leitend und beſtimmend einwirken. Sonach kann es für die Geſtaltung der bürgerlichen Verhältniſſe durchaus nicht gleichgültig ſein, welche Richtung, die materiale oder ideale, bei der Handhabung der Schulwiſſenſchaften die vorwiegende iſt. Wie eine Vernachläſſigung der äußern Form bei den Schularbeiten beiſpielsweiſe laxe Geſchäftsleute und nachläſſige Correſpondenten erzieht, ſo wird man in dem Schüler, der eine vorzugsweiſe materielle Erziehung genoſſen, in der Regel auch den Bürger wiederfinden, deſſen Sinn nur dem zeitlichen Gewinnſte zuſtrebt und der Alles verachtet und geringſchätzt, was nicht direct in baare Münze umzuſetzen iſt.

Wird das Bedürfnis nicht in Abrede geſtellt, daß auch der künftige Geſchäftsmann in ſeiner Lebensſphäre von dem durchdrungen und geadelt werde, was das Leben der Familien mit edlerem Geiſte erfüllt, was das Gemeinweſen hebt und fördert, was ein Volk groß, geſittet und berühmt macht, ſo haben wir uns auch zu fragen, ob die der Jugend gebotene Nahrung ſolcher Lebensrichtung förderlich iſt. Nun iſt es aber gerade ein Vorzug der äſthetiſchen Bildung, daß ſie auch da vorhanden ſein kann, wo Wiſſenſchaft und Technik fehlen. Wie Mancher wird ergriffen von den Schönheiten einer Beethovenſchen Symphonie, dem die Kenntniſſe der Muſik vollſtändig abgehen. Wer ſollte nicht die Schönheit einer Madonna von Raphael, wer nicht die tragiſche Größe eines Macbeth von Shakſpeare tief mitempfinden können, ohne mit den Regeln bekannt zu ſein, nach welchen die Kunſt ſolche Werke geſchaffen hat! Erwartet man doch mit Recht von jedem Gebildeten, daß er von der Darſtellung des wirklich Schönen und Erhabenen erfaßt, bewegt und erhoben werde, ohne den Anſpruch zu erheben, daß jeder in das Weſen der Kunſt eingedrungen ſein ſolle. Während dieſes eine beſondere Fach- und Berufsbildung erfordern würde, iſt jenes mit den Mitteln zu erreichen, welche jeder wiſſenſchaftlichen Bildungsanſtalt zu Gebote ſtehen und auch nach pädagogiſchen Grundſätzen von derſelben für die allſeitige Entwickelung der intellectuellen Vermögen in Anwendung kommen müſſen.

Dieſe Mittel finden nun nach den drei Erſcheinungsformen der Kunſt, als Geſtalt, als Ton und als Wort und Handlung ihre Hauptvertretung im Zeichnen, im Geſang und in der poetiſchen Literatur. Während aber die erſteren theils wegen der knapp zugemeſſenen Zeit, theils um ihrer praktiſchen Bedeutung zu genügen (vorzugsweiſe das Zeichnen), den größten Werth auf die techniſche Fertigkeit verwenden

und sich hinsichtlich der theoretischen Behandlung auf das Nothwendigste beschränken müssen, fällt dem Sprachunterrichte nach der ästhetischen Seite weniger die Nachahmung und Uebung der poetischen Kunst, als die Einführung in das Verständnis derselben durch Bildung des Geschmacks, der Phantasie, des ästhetischen Urtheils anheim. Darin liegt offenbar eine Veranlassung, diese Seite desselben zu unterschätzen und dem wichtigeren und brauchbareren Wissen und Können gegenüber nicht zu seinem Rechte in dem Schulorganismus kommen zu lassen. Man wird immerhin mit einigem Rechte hervorheben können, jenes sind mehr abstracte Begriffe, die wohl ein Recht auf Verwirklichung haben, aber weniger in einem Lehrobjekte als in der Zusammenwirkung aller, in der gesammten Richtung des Schullebens, in dem Geist und der Sinnesrichtung der Lehrer repräsentiert werden; auch werden solche Fähigkeiten weniger angelernt als angewöhnt, weniger eingeübt als eingelebt. Dagegen sagt die Pädag. Encykl. von Schmid über die Sprachbildung im Allgemeinen: „Die Sprache ist nicht nur für das discursive Denken, sondern auch für Gefühl, Geschmack, Phantasie und Sittlichkeit eines der kräftigsten, jedenfalls das allseitigste Bildungsmittel.“ In gleicher Weise findet der vorerwähnte Gründer der ersten Berliner Bürgerschule den Vorzug einer solchen gerade darin, daß auch Gegenstände Aufnahme finden, welche dem äußeren Leben eine höhere, veredelte und sittliche Gestalt verleihen und als solche bezeichnet derselbe außer Zeichnen, Geschichte und Geographie das Deutsche und die beiden für das praktische Leben wichtigsten und durch ihre reiche Literatur hervorragenden neueren Sprachen.

Sollen diese letzteren aber die Aufgabe erfüllen, welche ihnen ihre Bedeutung für die ästhetische Bildung anweist, so darf der Schüler nicht bei den sprachlichen Elementen stehen bleiben, sondern muß zu dem darin niedergelegten Geist und Gedanken durchdringen. Zum Schaden der idealen Seite des Unterrichts hat man wohl in unserer Zeit den Hauptwerth auf den praktischen Gebrauch der fremden Sprachen gelegt und darüber die eigentlich klassische Literatur, vorzüglich die ältere, vernachlässigt. Hat die Uebung im freien Gebrauch einer fremden Sprache, wie nicht in Abrede zu stellen ist, ihre erheblichen Vortheile für die Entwickelung der Denkkraft, so ist die Kenntniß der Sprache an sich doch nur ein dem höheren Zwecke dienendes Mittel, nämlich das Leben und Denken der nachbarlichen Culturvölker dem Verständnis des Schülers zu erschließen. Den klarsten Ausdruck fin-

det dieſes aber in ſeiner Sage und Dichtung. Denn je nach dem Charakter des Volks findet ſich hierin das Ideal der Kunſt, die Idee des Schönen und Erhabenen dargeſtellt und verwirklicht. Je mehr der Zögling Gelegenheit findet, dieſe ſeinem Anſchauungskreiſe zu aſſimilieren, deſto mehr wird ſein Sinn geweckt und ſein Verſtändniß geläutert, ſeine Anſchauung bereichert. Es giebt aber nur einen Weg zu dieſem Ziele, eine Methode, welche zwar die mühſamſte und langwierigſte, aber auch die einzig fruchtbringende iſt, um das Studium der Literatur zu einem rechten Zuchtmittel für Anſchauung, Gefühl, Gemüth und Phantaſie zu machen. Dieſe beſteht in der Einführung in die Werke ſelbſt, wo der Zögling an der Hand einer verſtändigen Erläuterung einen Einblick thut in die Werkſtatt des Geiſtes, der ſie geſchaffen, ſich in die fremden Vorſtellungen, Bilder und Formen hineindenkt und hineinlebt und dadurch allmählig zu eigenem Urtheil und ſelbſtſtändigem Erfaſſen und Unterſcheiden zwiſchen Richtigem und Falſchem, Gehaltvollem und Seichtem, Kunſtvollem und Geziertem, zwiſchen dem Weſen und Schein, zwiſchen ſchlichter Größe und prunkender Leere, zwiſchen wahrer dichteriſcher Muſe und ihrem Zerrbilde heranreift.

Eine wirkliche Gefahr droht für den dem Idealen verſchloſſenen Sinn von einer falſchen Kunſt, welche nur mit äußerem Zauber umkleidet ihre Erfolge auf den Reiz der Sinne baut. Die Naturanlage des Menſchen läßt einmal eine vollſtändige Verleugnung deſſen, was wir als das Schöne bezeichnen, nicht zu, und es darf wohl ein ſeltenes und zugleich bedauernswerthes Daſein genannt werden, das einzig dem realen Zwecke des Erwerbs lebt. Selbſt das der Wiſſenſchaft gewidmete Leben bleibt ohne die entſprechende Zugabe einer den ſchönen Muſen gewidmeten Abſpannung und Erholung ein einſeitig abgeſchloſſenes. Namentlich aber kann der ſog. erwerbende Stand das Bedürfnis angenehmer und erfriſchender Zerſtreuung nach den Stunden anſtrengender Tagesarbeit nicht verleugnen. Wo ſoll er dieſe finden? Je weniger das Verſtändniß für die edlen Seiten der Literatur, Muſik, Poeſie ꝛc. bei einem Individuum entwickelt iſt, um ſo eher kann das, was nnr ſeinen äußeren Sinnen ſchmeichelt, auf Erfolg rechnen; denn je weniger Gemüths- und Geiſtesleben, deſto ſtärker der ſinnliche Hang. Höchſt bereitwillig kommt dieſer Neigung aber gerade in unſerer Zeit eine Fluth ſeichter Machwerke entgegen, die des inneren Gehaltes entbehrend zum berauſchenden Genuſſe mit den Brillantfarben modernſter Opernſcenerie geſchmückt und mit dem Gold-

Digitized by Google

flitter nichtssagender Phantasiegestalten umhangen ist. Wo Orpheus in der Unterwelt und der olympische Götterkreis nach den Anschauungen des Herrn Offenbach das Publikum noch mit Entzücken erfüllen, da muß es doch wohl um die Bekanntschaft mit dem wahren Kunstideal schlecht bestellt sein. Oder sollte etwa Jemand nach der Lectüre von Shakspeare's Sommernachtstraum noch einer der neuesten Pariser Masken (féeries) seine Huldigung darbringen? Welch' eine Oede und Leere des Gemüths und welche Geistesarmuth muß da vorhanden sein, wo neben der platten Wirklichkeit täglicher Tageslectüre nur noch die schöne Galathee und der Cancan das Interesse erfüllen! Angesichts des sittlichen Verfalls der frivolen Seinestadt möchten wir wohl weniger Anlaß zur Ueberhebung als eine Mahnung finden, die Mußezeit unserer Zöglinge nicht den zufälligen Einflüssen ihrer späteren Lebensstellung anheimzugeben, sondern bei Zeiten ihren Geist und Sinn mit tieferem und edlerem Gehalte zu erfüllen.

Es muß einleuchten, daß der Erfolg einer darauf gerichteten Arbeit bei Voraussetzung der unentbehrlichen Vorkenntnisse wesentlich durch die Zeit bedingt wird, welche derselben gewidmet wird. Mit 1—2 Unterrichtsstunden wöchentlich, die in Anbetracht mangelhafter grammatischer Kenntnisse noch größtentheils auf sprachliche Analyse verwandt werden müssen, kann für ästhetisch-literarische Bildung kein erkleklicher Gewinnst erzielt werden. Auch darf man nicht erwarten, daß der jugendliche Sinn und Geist, der in einem Alter von ca. 16 Jahren unter einer indigesta moles disparater Elemente des Wissens seufzt, sich für eine lebensvolle, frische Erfassung der künstlerischen Ideale besonders empfänglich zeigen sollte, zumal ihm die Bedeutungslosigkeit derselben für seine Lebensziele schon nach der Vertheilung der Arbeitszeit im Stundenplane hervortreten muß. Der Bürgerschule wird darum im Interesse der nicht zu verlierenden Unterrichtszeit die Alternative gestellt werden müssen, entweder auf die Förderung jener Ziele ganz zu verzichten, oder aber denselben eine begünstigtere Stellung im Schulorganismus auf Kosten der übrigen Wissenschaften einzuräumen. Bevor wir indeß unsere Vorschläge nach dieser Seite hin kund geben, glauben wir eine Frage erledigen zu müssen, welche über die Nothwendigkeit des einen oder andern definitiven Aufschluß zu fordern berechtigt sein dürfte.

Es handelt sich nämlich im weitesten Sinne um die eigentliche Lebensfrage der Bürgerschule, welche sich kurz darin zusammenfaßt: Was thut unserm Bürgerstande, für den wir vorzubilden berufen sind,

Digitized by Google

zu wissen und zu können noth? Verlangt diese Frage in erster Reihe allerdings eine Beantwortung nach ethischen und humanistischen Gesichtspunkten, wie wir dieselbe zu geben uns bemühten, so darf doch bei der engen Beziehung dieser Anstalt zum Leben der Gegenwart die praktische Bedeutung der Disciplinen keineswegs unterschätzt werden. Namentlich muß dieselbe für die Stellung der mathematischen und Naturwissenschaften in erster Reihe in Betracht kommen. Wenn nun die sprachlichen Disciplinen im Vergleich mit diesen nach dem Eingangs aufgestellten Verhältniß so entschieden zurücktreten und kaum noch auf coordinierte Stellung auf den höheren Stufen Anspruch erheben können, so dürfen wir wohl die Frage aufwerfen: Wie stellt sich das Verhältniß der Verwerthung des Wissens in den später zu ergreifenden Berufszweigen? Ohne Zweifel bildet die Technik einen der wichtigsten Bestandtheile der bürgerlichen Berufsarten. Um uns nicht auf Conjecturen beschränken zu müssen, führen wir hier als Beispiel eine Aufstellung des statistischen Amtes von Berlin an. Dasselbe giebt in der Beilage der Voss.-Ztg. 1869 Nr. 39 und 42 über die städtischen Berufsverhältnisse folgenden Aufschluß:

Industrie und höhere Technik	50,42	pCt.
Handel und Verkehr	17,46	„
Beamte und Militär	11,05	„
Persönlich Dienende	10,75	„
Ohne Beruf	9,71	„
Landwirthschaft, Gartenbau	0,61	„
	100,00	pCt.

Dürfen wir ähnliche Verhältnisse wohl in anderen größeren Städten annehmen, so finden wir hier die Bedeutung der Industrie durch eine ziemlich hohe Ziffer constatiert, ein Umstand, der offenbar jeden Unbefangenen bestechen und für die Ansicht gewinnen muß, dieser so stark vertretene Berufszweig sei eben recht die Domaine einer technisch-wissenschaftlichen Lehranstalt, eine technisch-wissenschaftliche Lehranstalt bereite am besten für das bürgerliche Leben vor. Untersuchen wir jedoch einmal genauer, was in diesen 50,42 pCt. begriffen ist, so finden wir nach denselben Angaben darunter zuvörderst ein volles Drittel als weibliches Arbeitsgebiet in Schneiderei, Putzmacherei, Wäscherei ꝛc. registrirt. Einen zweiten nicht genau begrenzten Theil möchte wohl die höhere Technik absorbiren, welche früheren Erörterungen zufolge nach dem Urtheil Sachverständiger ihre Vorbildung besser auf einer der neueren reorganisirten Gewerbeschulen empfängt.

Digitized by Google

Der noch restirende bürgerliche Bestandtheil findet seine Vertretung in dem Handwerkerstande. Das Handwerk unterliegt anderen Bedingungen und Anforderungen als die Leitung der Maschinen- und Fabrikthätigkeit. Während diese nur durch mathematische Gesetze geregelt werden kann, ist jenes in seinen Erfolgen am meisten von persönlichem Geschick und individueller Einsicht abhängig. Wäre hierzu außer der durchzumachenden Lehrzeit auch eine technische Vorbildung erforderlich, so würde diese ihre angemessenste Vertretung in dem Unterrichte der 2. Klasse der früheren Gewerbeschule finden, wie z. B. Zimmerleute solche mit Erfolg besuchen. Was aber dem Handwerker Mathematik und Naturwissenschaften in der Ausdehnung und Behandlungsweise der Realschule 1. Ordnung nützen können, ist nicht einzusehen und wird schwerlich nachzuweisen sein. Das beste Kapital für's Leben bildet für den Handwerker jedenfalls ein gesunder Sinn, eine klare Auffassung, ein geschärfter Verstand und eine nicht ganz leere Phantasie. Diese Fähigkeiten können aber auch schon durch die Mittel einer gehobenen Elementarschule angeeignet werden. Wie die Einrichtung unserer Fortbildungsschulen beweist, sind es vorzugsweise gründliche Kenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen, worauf unsere Handwerkerbildung zu rücksichtigen hat. Findet der Handwerker, wie in unserer Zeit von den meisten angestrebt wird, nebenbei auch Gelegenheit, sein Geschäft commerciell auszudehnen und mit demselben zugleich Absatz und Umschlag eigener und fremder Fabricate zu verbinden, so liegt ihm das Bedürfnis einer Bekanntschaft mit den gewöhnlichsten Handelswissenschaften, als: ausgedehnteres kaufmännisches Rechnen, Buchführung, Correspondenz, Gewandtheit im Gebrauch der eigenen Sprache und einige Kenntniß fremder Sprachen sicherlich am nächsten.

Wie im allgemeinen der Besuch der höheren Anstalten den besten Maßstab für die Volksbildung ergiebt, so läßt sich namentlich auch mit Sicherheit aus dem Besuch der oberen Klassen auf die in denselben vertretenen höheren bürgerlichen Berufsklassen schließen. Der für das Handwerk, die niedere Industrie 2c., bestimmte Schüler muß sich schon mit den unteren Klassen begnügen, die er meist schon nach der Confirmation verläßt; in selteneren Fällen hält er noch ein Jahr in den mittleren Klassen aus. Das noch bleibende Contingent ist größtentheils für die höhere kaufmännische Laufbahn bestimmt und strebt darnach, einen gewissen Abschluß in der Schulbildung mit dem so wichtigen Recht zum einjährigen Militärdienst zu erlangen. An der

Digitized by Google

Essener Realschule betrug im Sommersemester 1871 die Frequenz der oberen vier Jahrgänge 35 bei einer Gesammtzahl von 345 Schülern, also nur 10,14 pCt. Da nach der Aufstellung für Berlin Handel und Verkehr 17,46 pCt. der Gesammtbevölkerung, also über die Hälfte mehr ausmacht, so kann dieser nicht einmal vollständig in den oberen Klassen vertreten sein und muß seine Bildung zu einem Theile anderswo suchen oder sich mit niederer Schulbildung begnügen. Sei dem aber, wie ihm wolle, es ist eine nicht zu bestreitende Thatsache, daß unter jenen 10,14 pCt. weder der niedere Beamtenstand, noch die höhere Technik stark vertreten sind. Die angehenden Techniker sind allerdings fast die einzigen, welche die Realschule 2. O. vollständig absolvieren, um die Fähigkeit zum Eintritt in das Polytechnikum und die Gewerbe-Akademie zu erlangen. Wie selten aber von diesem bevorzugten Recht der Anstalt Gebrauch gemacht wird, beweist die geringe Zahl der Abiturienten, welche an der Essener seit Herbst 1864 nur 3 betrug, die in einem Jahre die Abgangsprüfung bestanden. Auf die Ausbildung einer solchen, der Gesammtfrequenz gegenüber kaum nennenswerthen Minderzahl, ist indessen der gesammte Schulorganismus berechnet, auf diese Tendenz läuft namentlich der Lehrplan für die oberen Klassen hinaus und diesem muß demgemäß auch als einem raisonnableren Lebensziele jede Rücksicht auf andere Verhältnisse geopfert werden, da ex professo die Bedeutung der sog. exacten Wissenschaften für das Leben und seine reellen Ziele weit über jedes andere Wissen prävaliert. Wenn diese aber vorzugsweise das non scholae sed vitae discendum zur Geltung gebracht haben, so sind sie am allerwenigsten berechtigt, dasselbe anderen Disciplinen von gleichem praktischem Werthe zu versagen, und das um so weniger, als die U. u. Pr. O. in Folge der Reaktion auf dem Gebiete des Realschulwesens für das Verhältniß derselben zu einander bereits die richtige Norm aufgestellt hat. Soll der gebildete Kaufmann, der niedere Beamte 2c. in den außerhalb seiner Berufssphäre vor sich gehenden Erscheinungen nicht unwissend sein, so kann doch mit mindestens gleichem Rechte die Anforderung gestellt werden, daß er beim Eintritt in das Leben ebenso gründlich und allseitig in dem unterwiesen worden sei, was die Grundlage seiner Berufsthätigkeit ausmacht. Wenn es nun unzweifelhaft feststeht, daß die meisten Schüler der oberen Klassen einer Realschule 2. O. der kaufmännischen Laufbahn zustreben, für welche neben dem praktischen Rechnen die sprachliche Bildung die solideste Grundlage bildet, so dürfte die Forderung nicht mehr unberechtigt erscheinen, in dem Sprachun-

Digitized by Google

terrichte die gesammte Arbeit der Bürgerschule auch bis in die oberen Stufen hinauf zu concentrieren, ganz abgesehen von dem Umstande, daß diese auch für jedes andere noch in den oberen Klassen vertretene Berufsziel die angemessenste und umfassendste Vorbereitung abgiebt.

Wenn ich sonach glaube, die Bedeutung dieses Zweiges des Unterrichts sowohl nach seinem praktischen Werthe für das fachliche Wissen wie nach seiner formalbildenden und ethischen Seite für die harmonische Entwickelung des geistigen Lebens genügend erörtert zu haben, so tritt die schwierige Frage an uns heran, auf welche Art die nothwendige Unterrichtszeit für eine Ausdehnung dieser Disciplinen zu beschaffen sei. Hat man doch gerade in einer Abkürzung des Lehrkursus gegen den der R. 1. O. das wahre Heilmittel gegen die dürftige Frequenz ihrer oberen Klassen zu finden geglaubt und ist man doch in Anbetracht der nur 7jährigen Schulzeit wohl berechtigt, hier mit einem non possumus zu antworten. Aber warum, darf man wohl fragen, ist es denn durchaus erforderlich, daß nach der Ausscheidung des Lateinischen für die übrigen Fächer das Ziel der R. 1. O., wenn auch vielleicht nur illusorisch und auf Kosten der Gründlichkeit festgehalten werde? Von allen den älteren und neuerdings erlangten staatlichen Berechtigungen wird für sie doch, wie oben nachgewiesen worden, das Recht zum einjährigen Militärdienst auf lange Zeit und für die große Mehrzahl der Zöglinge das weitaus wichtigste bleiben müssen. Warum sollte sich die Bürgerschule mit diesem Arbeitsgebiete, das doch in Ansehung der am meisten in ihr vertretenen Berufsziele das dankbarste und erfolgreichste ist, nicht begnügen dürfen, ohne von ihrem Ansehen und ihrer Bedeutung einzubüßen? Freilich würde die Anstalt damit ihre Ziele in den technischen Wissenschaften um so viel herabsetzen müssen, daß sie den Leistungen unserer zu Abgangsprüfungen berechtigten Bürgerschulen gleichkämen. Es könnte das aber unsers Erachtens nur ein Vortheil zur Hebung der inneren Leistungstüchtigkeit des Instituts werden. Denn einmal würde sie dadurch den verderblichen Doppelcharakter einer Gewerbe- oder Fachschule und einer allgemeinen Jugendbildungsschule verlieren und dadurch nicht mehr genöthigt sein, den Unterricht in den oberen Klassen einem Ziele zuzuführen, von dem nur eine verschwindende Zahl der Zöglinge von Zeit zu Zeit Gebrauch macht. Von jener unvollständigen Bürgerschule würden sie alle die Vorzüge unterscheiden, welche eine in sich abschließende, einheitliche Lehranstalt vor dem Partial-Institut auszeichnen und welche namentlich in der größeren Concentration und Beschrän-

Digitized by Google

kung der Materie auf die wesentlichsten Bildungs-Elemente beschlossen liegen.

Endlich aber würden der neuen Bürgerschule (und dieses dürfte ihren wesentlichsten Charakter bezeichnen) in dem Wegfall des Latein einerseits bei gleicher Dauer des Cursus (6 Jahre) und in dem Verzicht auf technische Ausbildung und die mancherlei den Geist der Schüler zerstreuenden gemeinnützigen Kenntnisse andererseits die Mittel geboten werden, auf Vertiefung des Wissens, Stärkung der geistigen Kraft und Veredlung des Denkens und Strebens zu wirken und dadurch den wahren Boden humaner Sinnes- und Denkweise zu bauen.

Ohne unsere Vorschläge als unabänderliches Postulat hinstellen zu wollen, fassen wir dieselben noch in folgenden Sätzen zusammen:

1. Die jetzige Realschule 2. O. beschränkt ihren Cursus auf 6 Jahre, schließt mit dem Recht zum einjährigen Dienst ab und verzichtet damit auf jede Vorbereitung für akademische Studien. 2. Sie schließt daß Latein von ihrem Lehrplan aus. 3. Als Aequivalent für die dadurch beeinträchtigte Sprachbildung werden die noch verbleibenden Sprachen mit einer entsprechend größern Stundenzahl durch alle Klassen hindurch bedacht. 4. Die Wissenschaften werden in ganz gleicher Ausdehnung und Methode wie an der höheren Bürgerschule behandelt. 5. Die Anstalt wird, je nach Bedürfnis der örtlichen Verhältnisse, in einer Selekta als Fachschule entweder für technische Gewerbe (höhere Gewerbeschule), oder für kaufmännische Fachwissenschaften (Handelsschule) weiter fortgeführt.

Je mehr die Realschule 1. O. durch Erweiterung ihrer Berechtigungen in die Nothwendigkeit versetzt wird, eine den höheren Aufgaben der Universitätsstudien entsprechende Reorganisation vorzugsweise durch größere Betonung des Lateinischen anzustreben, um so mehr wird sie sich dadurch von ihrer ursprünglichen Aufgabe entfernen, nur eine Vorbereitung für die mittleren, bürgerlichen, sogenannten „erwerbenden" Stände abzugeben. Diese ist aber unseres Erachtens bei der in unserer Zeit immer mehr hervortretenden Entwicklung des Bürgerthums und Städtewesens an und für sich bedeutend genug, um für ihre besonderen Ziele auch eine eigenthümlich und entsprechend organisierte Anstalt zu beanspruchen. Der Realschule 2. O. als der eigentlichen höheren Bürgerschule, welche sie darzustellen am meisten berech-

Digitized by Google

tigt und geeignet sein dürfte, ist zu ihrem inneren Ausbau von Seiten der Aufsichtsbehörde ein größerer Spielraum gelassen worden, als allen übrigen öffentlichen Instituten. Diese Freiheit ist in erster Reihe dazu benutzt worden, durch Ausscheidung des Latein eine größere Conzentration des sprachlichen Unterrichts herbeizuführen. Doch ist man leider in diesem berechtigten Vorgehen auf halbem Wege stehen geblieben, hat die Idee nur in den untern Klassen zur Ausführung gebracht, dagegen schon in den mittleren das centrale Fach aufgegeben und in den oberen durch Begünstigung des gemeinnützigen Wissens nach Art der Philanthropisten dem Institut einen utilitaren Charakter aufgedrückt, der seine Begründung nicht in der Vertretung der Berufsarten, sondern nur in den Tendenzen einer gesonderten Fach- und Standesschule finden kann. Ohne die zeitgemäße Berechtigung der letzteren anfechten zu wollen, scheinen mir doch die in dem Reglement von 1859 vertretenen Principien über höhere geistige Bildung für das Leben und seine tieferen Grundlagen und Beziehungen von ungleich höherem Werthe und eine Abkehr von denselben für das Schulleben in seiner Gesammtrichtung beklagenswerth, wenn nicht gar verderblich. Mit um so größerem Rechte habe ich geglaubt, an dieser Stelle entgegenstehende Ansichten geltend machen und durch diese die Aufmerksamkeit betheiligter Schulmänner auf einen Gegenstand lenken zu müssen, der unter den Zeitfragen mit in erster Linie stehen sollte. Indem ich mir hiermit gestatte, besprochenen Gegenstand zur näheren Erwägung anheimzustellen, begründe ich meine Ansicht durch folgende Thesen, die ich der Kürze und Uebersichtlichkeit wegen hier resumirend zusammenfasse:

1. Die Realschule resp. höhere Bürgerschule entnimmt zwar ihre Unterrichtsmittel vorzugsweise dem Culturleben der Gegenwart, seinen Anschauungen und Fortschritten, hat aber bei deren Auswahl und Verwendung nicht in erster Linie auf die Nutzbarkeit der Lehrobjekte, sondern auf deren Bildungskraft zu rücksichtigen.

2. Der jugendliche Geist bedarf zu seiner Entwickelung nicht allein der Aufnahme einer richtig bemessenen Quantität Wissens, sondern vor Allem auch der fortwährenden, gleichmäßigen Uebung aller intellectuellen Vermögen und der Einführung in ein Verständniß für die ästhetisch-sittlichen Lebensziele, damit der Jüngling sowohl seinen Beruf richtig erfassen, als auch mit sicherem Takte das zu wählen lerne, was dem Leben die „höhere, veredelte nnd sittliche Gestalt verleiht."

Digitized by Google

3. Zur Erreichung dieſer weitergehenden Ziele muß der ſprachliche Unterricht nach ſeiner formalen wie materialen Seite einen weſentlichen Beitrag liefern, der keineswegs durch umfaſſendere Behandlung der techniſchen Wiſſenſchaften erſetzt werden kann. Demgemäß iſt dem Sprachunterrichte eine ſeiner Bedeutung entſprechende Stellung bis zum Abſchluß der Schulthätigkeit einzuräumen. Eine Bevorzugung der erſteren zum Nachtheil des letzteren thut der allgemeinen geiſtigen Ausbildung Abbruch und ſchädigt ſomit auch das Weſen der eigentlichen Bürgerſchule. Der Fach- oder Berufsſchule darf dieſelbe in vollem Maße zuſtehen.

4. Auch mit Rückſicht auf die Berufsarten, welche den höheren Bürgerſtand vorzugsweiſe repräſentieren, iſt die der techniſch-wiſſenſchaftlichen Bildung zuſtrebende Anſtalt keineswegs die dem allgemeinen Bedürfniß zuſagende und entſprechende. Soll einmal das Leben bei der Wahl der Unterrichtsmittel möglichſt vielſeitige Berückſichtigung finden, ſo darf die ſprachliche Technik und Wiſſenſchaft mindeſtens mit gleichen Anforderungen an das Inſtitut herantreten. Für den Kaufmann würde die letztere von ungleich größerem Werthe und ſomit die Handelsſchule ebenſo berechtigt ſein. Eine allgemeine Bildungsanſtalt kann indes nicht allen Sonderanſprüchen gerecht werden, da ſie höhere Aufgaben zu erfüllen hat. Doch wäre es wohl zu empfehlen, je nach Bedürfniß der localen Verhältniſſe, der Anſtalt verſchiedene ein- oder mehrjährige Berufscurſe für Induſtrie, höhere Technik oder Handelswiſſenſchaft hinzuzufügen.

Digitized by Google

Ueber die Methode des Lateinunterrichts an Realschulen erster Ordnung.

(Ein Beitrag zur Lösung der Lateinfrage.)*)

Von Dr. Vogel, Oberlehrer an der Realschule in Döbeln.

Einleitung. Die Realschulfrage.

Die Lateinfrage, d. h. die Frage, ob die lateinische Sprache den Unterrichtsfächern der Realschule einzureihen sei oder nicht, ist in dem Grade Lebensfrage für die Zukunft dieser Schule geworden, daß sie häufig geradezu die Realschulfrage genannt wird. Die umfangreiche Literatur von Broschüren und Abhandlungen, die sie hervorgerufen hat, ist zur größeren Hälfte dieser Aufnahme des Lateinischen feindselig gesinnt. Die wichtigsten Gründe, die man gegen dieselbe anführt, sind, außer dem Nachweis der notorischen vielen Schäden und Beeinträchtigungen, die dem gesammten Organismus der Realschule gegenwärtig durch die Aufnöthigung des Lateinischen erwachsen, hauptsächlich der versuchte Beweis, daß die formalen und ethischen Bildungselemente des Lateinischen bei richtiger Behandlung auch aus der Muttersprache und den modernen Sprachen zu gewinnen seien, und die Behauptung, zu dem ganzen Zweck und Begriff der Realschule nehme die lateinische Sprache eine fremde, wenn nicht gar feindliche Stellung ein.**) Wenn nun auch gewiß kein Unbefangner die Augen vor der Thatsache verschließen kann, daß eine Beendigung der gegenwärtigen Unerquicklichkeit und Unsicherheit in den Realschulverhältnissen ohne eine definitive Lösung der Lateinfrage gar nicht zu erwarten ist, so wird man doch andrerseits jene oben erwähnten Beweise noch nicht für zwingend, jene Behauptungen noch nicht für bewiesen erachten dürfen. Wie kann man z. B. von einem festen Begriff der Realschule reden im Angesicht der Thatsache, daß derselbe im Laufe von wenig Jahrzehnten eine Reihe von Phasen durchlaufen hat und erst gegenwärtig an einem Punkte angelangt zu sein scheint, der eine endliche Klärung und Festsetzung erhoffen läßt! Und diese Klärung selbst — das Zerfallen der Realschule in zwei nach Umfang, Zweck und Berechtigung völlig verschiedene Anstalten — läßt das Operiren mit einem diese beiden Anstalten umfassenden Gesammtbegriffe schlechterdings nicht mehr zu.

*) Programm 1871 der Königl. Realschule in Döbeln.

**) Siehe z. B. Reimer, Zur Reformfrage ꝛc. (Programm der Leipziger Realschule 1869) p. 15—20. Bratuschek, der Unterricht in der franz. Grammatik ꝛc. (Programm der Friedrichs-Werderschen Gewerbeschule zu Berlin 1870) p. 37, 40 und 41. Goll, der Humanismus in Realschulen ꝛc. Karlsruhe 1866. p. 9.

Die jetzige Realschule hat in all' den verschiedenen Spielarten, in denen sie gegenwärtig vorkommt (in Preußen und Sachsen zusammen 6), nichts mehr gemein, als den Namen mit jenen Anstalten, die im vorigen Jahrhundert unter dem Namen „Realschulen" entstanden. „Sie braucht — wie Dr. Loth in seinem Schriftchen „die Realschulfrage" entwickelt — auf ihren Namen nicht stolz zu sein. Er datirt aus verunglückten pädagogischen Bestrebungen, das Reale an Stelle des Idealen, also sinnliche Anschauungen von Sachen an Stelle von Gedanken als Mittel der geistigen Bildung zu verwerthen. Die Versuche mißglückten, glücklicher Weise erkannte man bald, daß dies so war." Nach einer Periode entschiedener Ungunst trat der Realschulgedanke in den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts in eine neue Phase: die Realschule sollte eine Schule der allgemein humanen Bildung sein, sollte dieselbe aber im Gegensatz zum Gymnasium durch Pflege der Realwissenschaften (Naturwissenschaften und Mathematik) und der modernen Sprachen hervorrufen und auf diese Weise dem Jüngling zugleich Kenntnisse mitgeben, die er im Lebensberufe verwerthen könnte. So spricht sich z. B. Dr. Beger, Rector der neustadt-dresdner Realschule und neben dem leipziger Director Vogel der Hauptförderer des Realschulwesens im Königreich Sachsen, über den Zweck der Anstalt im Programm für 1844 folgender Maßen aus: „Zweck und Grundprincip der Realschule ist die allgemeine Humanitätsbildung, die Kräftigung und Veredelung des Geistes überhaupt mit weiser und zeitgemäßer Rücksicht theils auf die Wahl eines sogenannten Realberufes oder industriellen Wirkungskreises, theils auf die gegenwärtigen Verhältnisse der Zeit und des Vaterlandes." Diese neue Humanitätsschule mit utilitarischem Nebenzweck fand in kurzer Zeit eine außerordentliche Verbreitung. Hauptsächlich waren es Stadtgemeinden, welche ihre bisherigen höheren Bürgerschulen nach dem neuen Prinzip umwandelten, während die Regierung sowohl in Preußen als in Sachsen an der Realschulbewegung keinen großen Antheil nahm. Erst von den vierziger Jahren an griff die preuß. Schulbehörde in die Entwickelung der Realschulen ein und zwar bei Gelegenheit des Streites, der unter den Fachmännern über die Frage ausbrach, ob auch dem Lateinischen ein Platz in der Realschule anzuweisen sei. Vielfach verneint, so z. B. durch die Reallehrerversammlungen zu Meißen 1845 und Mainz 1846 fand diese Frage doch auch häufig eine bejahende Antwort, durch Keinen geistvoller und beredter als durch Professor Kalisch im Osterprogramm der königlichen Realschule zu Berlin

Digitized by Google

1843, der auch Spilleke, den berühmten Organisator jener Anstalt und hauptsächlichen Förderer der ganzen Realschulbewegung, für seine Ansicht gewann. Nun ergriff auch das preuß. Cultusministerium für das Latein Partei, empfahl nicht nur dringend seine Einführung, sondern entzog auch den Realschulen ohne Latein die Berechtigung zu Abgangsprüfungen. Hierdurch wurde der erste Grund zu der Spaltung der bisherigen Anstalt in zwei Aeste gelegt, von nun gab es Realschulen ohne Latein und Realschulen mit Latein. Ganz folgerecht war es, wenn nun die preuß. Regierung den letzteren Anstalten rege Sorgfalt widmete und ihnen immer mehr Rechte einräumte. Zwar trat in den ersten Jahren nach 1850 eine Mißgunst gegen die Realschule sehr deutlich hervor, aber die neue Aera ließ sie einen bedeutenden Schritt vorwärts thun durch die Unterrichts- und Prüfungsordnung für Realschulen von 6. October 1859.

Fast gleichzeitig wurde auch im Königreich Sachsen die Organisation der Realschulen durch das „Realschulregulativ" vom 2 Juli 1860" in zunächst sehr glücklicher Weise geordnet. Beide Verordnungen knüpfen an eine Reihe von Begünstigungen für den Abiturienten die Bedingung der Lateinkenntniß und erheben somit das Lateinische zum obligatorischen Unterrichtsfach, beide bestätigen das Auseinandergehn der Realschule in zwei verschiedene Anstalten, die eine unter dem Namen Realschule zweiter Ordnung im Wesentlichen noch auf den Prinzipien Spilleke — Vogel — Beger's ruhend, allgemeine Humanitätsanstalt; die andere, die Realschule erster Ordnung, eine Mittelschule, dem Gymnasium coordinirt, zur Heranbildung von Gelehrten und Staatsbeamten bestimmt. Leicht ergiebt sich, daß von einem gemeinsamen Begriff nicht mehr die Rede sein kann und daß an jede der beiden Anstalten die Lateinfrage in völlig anderer Weise herantritt.

Die Realschule zweiter Ordnung will die Schule des gebildeten Mittelstandes sein, sie will ihren Schülern weder eine gelehrte noch eine Fachbildung geben. Diejenigen Eltern werden ihr ihre Söhne zuführen, welche dieselben zur Laufbahn eines Kaufmanns, Industriellen, Oekonomen u. s. w. bestimmt haben und die ihnen einen höheren Grad von Bildung, ein größeres Kapital allgemeiner Kenntnisse in's Leben mitgeben möchten, als die Volksschule zu geben vermag. Diesem Bedürfniß hat die Realschule zweiter Ordnung zu dienen und es ergiebt sich daraus zunächst, daß sie sich auf eine geringere Klassenzahl beschränken muß, um ihre Zöglinge etwa mit dem 16. oder 17. Lebensjahre in ihren bürgerlichen Beruf entlassen zu können. Das Gesammt-

Digitized by Google

ziel, das sie sich steckt, ist allgemeine humane Bildung, ein Begriff, der weniger eine bestimmte Summe von Kenntnissen in sich schließt, als vielmehr die aus der ernsten und wissenschaftlichen Arbeit in den verschiedensten Fächern resultirende geistige Gediegenheit und Klarheit, oder wie es Bratuschek a. a. O. p. 11 ausdrückt: „die allgemeine Bildung ist nur das Product des unablässigen und eifrigen Bestrebens, sich in den Hauptzweigen des Wissens harmonisch auszubilden, d. h. so, daß nicht eine Geistesthätigkeit einseitig zum Nachtheil der andern geübt wird." Natürlich ist dieser Begriff zu allen Zeiten ein höchst schwankender gewesen, je nach der Zahl der Fächer oder je nach der mehr oder minder intensiven Vertiefung in das eine oder das andere derselben, die man zu verschiedenen Zeiten für nöthig hielt. Für unsere Zeit ist uns ein bestimmter Anhalt durch das Regulativ für die Prüfungen der Einjährig-Freiwilligen gegeben. Die jungen Leute, die diese Prüfung bestehn, müssen eine bestimmte Summe von Kenntnissen in verschiedenen Wissenschaften als Beweis ihrer ernsten Arbeit in denselben nachweisen. Sie werden, falls die Prüfung genügend ausfällt, zum Genuß derjenigen Berechtigungen und Bevorzugungen zugelassen, die ausdrücklich für die Gebildeten der Nation vorbehalten sind. So sind die Anforderungen der Prüfungsordnung für die Einjährig-Freiwilligen, als das Bildungsniveau der jeweiligen Periode anzusehn, denn auch sie sind je nach den Anschauungen der Zeit Schwankungen unterworfen. Diesem Bildungsniveau ihre Schüler zuzuführen, ist das Ziel der Realschule zweiter Ordnung und wenn deshalb einerseits ihren Abiturienten die Freiwilligenberechtigung zufällt, so erwächst andrerseits der Anstalt die Verpflichtung, nicht über dieses Ziel hinauszustreben und weder der Fachbildung noch der gelehrten Bildung dienen zu wollen. Nur unter dieser Voraussetzung kann sie auf vollständig freie Wahl und Gestaltung ihres Unterrichtsstoffes Anspruch machen und zugleich jene Richtung auf das praktische Leben beibehalten, die sie dem bildungsbedürftigen Mittelstande so werth macht. Wie sollte man dieser Anstalt das Lateinische aufnöthigen wollen? Schon längst ist ja die Zeit vorüber, wo Lateinkenntniß als das Kennzeichen eines gebildeten Mannes galt*), ja im bürgerlichen

*) Will man einen Mann von wirklicher Geistesbildung in demjenigen erkennen, der außer dem einen Gebiete menschlichen Wissens und Könnens, auf das sein Wirkungskreis ihn zunächst hinweist, auch in keinem anderen Zweige dieses Wissens ganz kenntniß- und verständniß- und vor Allem interesselos ist, so dürfte der frühere Gymnasialschüler — trotz des Geschrei's mancher Fanatiker, die in dem Latein den

Digitized by Google

Leben nehmen häufig gerade solche Männer die hervorragendste und segensreichste Stellung ein, denen jene abgeht. Und was den praktischen Nutzen des Lateins für das Leben anbetrifft, so sind die hierfür angeführten Gründe (Fremdworte u. s. w.) so häufig und so schlagend widerlegt worden, daß sie wohl als abgethan zu erachten sind. Wollte man diese Schule, deren Abiturientenexamen dem Jüngling keinen anderen Vortheil bietet, als die Erklärung, daß er zu den „Gebildeten" gehört, wollte man diese Schule zur obligatorischen Betreibung des Lateinischen nöthigen, so würde man versuchen, mit Gewalt Zustände festzuhalten, denen gegenüber der innere Bruch schon längst erfolgt ist und man braucht noch nicht zu den Gesinnungsgenossen des unermüdlichem pforzheimer Müller (Siehe dessen Schrift: Im Lande der Denker! oder: Werden die Gelehrten noch nicht bald einig in Bezug auf die Neugestaltung eines Culturideals? Berlin 1869.) zu gehören, um solche Gewaltmaßregeln zu Gunsten der Erhaltung eines abnormen Zustandes zu mißbilligen.

Nun hat aber die Realschule zweiter Ordnung mit einer großen Anzahl Schüler zu rechnen, die ihr nicht nur jenes allgemeine Bildungsbedürfniß zuführt, sondern die eine wissenschaftliche Laufbahn einzuschlagen gedenken und die zwar durch äußere Gründe zum Besuche dieser Anstalt veranlaßt werden, aber später auf eine höhere Schule überzugehen gedenken. Das Lateinbedürfniß dieser Schüler ist durch facultative Einführung des lateinischen Unterrichts leicht zu befriedigen. Ja, man könnte wohl auch im äußersten Falle nur den französischen Unterricht als obligatorisch festhalten, den englischen dagegen und den lateinischen facultativ einführen und zwar so, daß der Unterricht in einer dieser Sprachen den der andern ausschlösse. Dieser letztere Modus würde consequent den Bestimmungen des Examens für Einjährig-Freiwillige vorarbeiten, die ja auch (S. der preußische Freiwillige §. 4. II, cd. Anm.) Kenntnisse im Lateinischen oder im Englischen verlangen. Ihn hat auch das sächsische Cultusministerium für die Organisation der Realschulen zweiter Ordnung ins Auge gefaßt. (S.

---

allein gebildet machenden Unterrichtsstoff erkennen — jenes Prädikat kaum in Anspruch nehmen können. Ist ihm doch in Folge der Vernachlässigung des naturwissenschaftlichen Unterrichts der einfachste Vorgang in der ihn umgebenden Natur ein Räthsel. Und ist er im Stande in einer der beiden modernen Weltsprachen sich auszudrücken und die reichen Schätze ihrer Literaturen an der Quelle zu schöpfen? Die dankbare Verehrung, die wir der Stätte unserer Jugendbildung weihn, darf uns nicht hindern, diese schmerzlich empfundene Lücke der Gymnasialbildung einzugestehn.

Digitized by Google

Nachtrag zum Realschulregulativ IV., 5.) Die praktischen Bedenken, die ihm entgegenstehn, dürften — wie der Gang unserer Untersuchung zeigen wird — nicht unüberwindlich sein.

Ganz anders stellt sich die Lateinfrage zu der Realschule erster Ordnung. Diese ist gleich dem Gymnasium eine Mittelschule, sie hat also in Wahl und Gestaltung ihres Unterrichtsstoffes wesentlich Rücksicht zu nehmen auf die Anforderung der höheren Bildungsanstalten, zu deren Besuch der Abiturient der Realschule berechtigt ist, mit einem Worte, sie ist in edlem Sinne des Wortes eine Berufsschule, grade wie auch das Gymnasium dem späteren Universitätsstudium und dem dann zu erwählenden Berufe vorbaut (s. Bratuschek a. a. O. p. 39.). Der Beruf aber, dem die Realschule ihre Schüler zuführt, ist ein doppelter: der Beamtenberuf oder der Gelehrtenberuf. Sie ist also Beamten- oder Gelehrtenschule. Nach beiden Seiten hin ist ihr die Wahl des Unterrichtsstoffes nicht frei gestellt, besonders nicht in Hinsicht auf das Latein. Denn von den höheren Beamten verlangt der Staat Lateinkenntniß; mit welchem Rechte, das zu erörtern würde hier zu weit führen. Der Gelehrte aber kann des Lateins nicht entrathen. Nicht nur zu technischen Hochschulen ist dem Abiturienten der Zutritt geöffnet, auf denen ihm das Latein scheinbar entbehrlich sein könnte, sondern die lang ersehnte Eröffnung der philosophischen Facultäten ist in Preußen durch die Verordnung vom 7. December 1870 erfolgt und gewiß wird die Zahl der zur Universität übergehenden Realschulabiturienten von Jahr zu Jahr wachsen. Mithin hat die Realschule erster Ordnung gar keine Wahl. Will sie ihre Schüler zu Staatsbeamten, Gelehrten, zu künftigen Lehrern der eigenen Anstalt, aus der sie hervorgegangen sind, erziehn, so muß sie in ihren Unterrichtsplan das Latein aufnehmen und nicht nur facultativ, sondern obligatorisch, denn diejenigen Schüler, die sich dem Maturitätsexamen unterziehn und die damit verbundenen Berechtigungen erwerben wollen, sind es, auf die bei Auswahl und Gestaltung des Unterrichtsstoffes Rücksicht genommen werden muß. Sie aber bedürfen in überwiegender Zahl des Lateins. Wie nun in Rücksicht auf diejenigen Abiturienten, die auf technische Hochschulen überzugehen beabsichtigen, mit vollem Rechte technische Fertigkeiten (z. B. geometrisches Zeichnen) in den Lehrplan der Realschule erster Ordnung aufgenommen worden sind und ihr durchaus nicht geringer pädagogischer und allgemein bildender Werth der Förderung des Gesammtziels dienstbar gemacht wird, so werden auch diejenigen Schüler der Realschule erster Ordnung, die das

Digitized by Google

Latein in ihrem späteren Berufe entbehren zu können scheinen, von dem Unterricht in dieser Sprache und dem Einfluß desselben auf den gesammten sprachlichen Unterricht den größten Nutzen ziehn. Denn der Sprachunterricht auf der Realschule erster Ordnung hat ein anderes Ziel als auf der Realschule zweiter Ordnung. Diese begnügt sich mit der erlangten Lese- und Ausdrucksfertigkeit des Schülers in der fremden Sprache, auch hierin ihren praktischen Zug für Verwerthung des Erlernten im Leben erweisend, jener dagegen ist diese Fertigkeit nicht die Hauptsache. Sie will vielmehr ihren Schüler durch die Vertiefung in den verschiedenartigen Aufbau der einzelnen Sprachen hinweisen auf den verschiedenen Sprachgeist, der sich in ihnen offenbart, will ihn hinführen durch Vergleichung zur Erkenntniß des ewig Gesetzmäßigen und des individuell Verschiedenen. Hierzu bedarf es aber neben den lebenden Sprachen einer todten. Gegenüber der Unfertigkeit und Beweglichkeit jener soll diese vor das geistige Auge als abgeschlossenes Kunstwerk treten, aus dessen reich und harmonisch entwickeltem Bau überall die leitende Idee zu erkennen ist. Während bei jenen der enge Zusammenhang zwischen Bedeutung und lautlichem Ausdruck ein genaues Erfassen des Begriffs erschwert, soll in der todten Sprache der Begriff aus jeder Form, aus jedem Satzverhältniß sichtbar sein. Während die modernen Sprachen naturgemäß auf das Ziel des gewandten mündlichen und schriftlichen Ausdrucks hinarbeiten, soll die todte Sprache um ihrer selbst willen, wegen der logisch-ästhetischen Befriedigung über den regelmäßigen und schönen Aufbau getrieben werden. Sie soll also dem Schüler, dem spätern Beamten oder Gelehrten zuführen, was die lebenden Sprachen wegen ihrer praktischen Richtung und ihrer noch nicht abgeschlossenen Ausbildung für sich allein zu geben nicht vermögen, historischen Sprachsinn. Dies ist die innere Berechtigung des Lateins zur Aufnahme in die Realschule erster Ordnung, wahrlich nicht minder zwingend, als die äußere Berechtigung, die es aus seiner Unentbehrlichkeit für die Abiturienten schöpft. In Anbetracht dieses doppelten Anspruchs ist der lateinischen Sprache an Realschulen erster Ordnung obligatorischer Unterricht zuzugestehn und der Widerspruch, der sich noch von manchen Seiten dagegen erhebt, erklärt sich aus der Zusammenwerfung beider Arten von Realschulen zu einem einzigen Begriff und diese wiederum aus der Betonung ihres Werthes als allgemein-humane Bildungsanstalten im berechtigten Gegensatz zu der mißgünstigen Verurtheilung der Realschulen als unwissenschaftlicher, nur für den praktischen Gewinn arbeitender Institute.

Digitized by Google

Ein Blick in die Zukunft der beiden Anstalten, die aus gemeinsamer Wurzel erwachsen sind, zeigt besonders für die Realschule zweiter Ordnung einen großartigen Wirkungskreis. Ihr werden alle die Schüler sich zuwenden, die theils aus innerem Drange, theils um äußerer Vortheile willen (Freiwilligenberechtigung) nach allgemeiner Bildung streben, um später in den bürgerlichen Beruf des Kaufmanns, Oekonomen, Industriellen u. s. w. überzutreten. Sie wird also die Schule des gebildeten Bürgerstandes sein und ihr wird es zu danken sein, wenn die Verhältnißzahl der Gebildeten zur Gesammtzahl des Volkes eine immer günstigere wird, ebenso wie es ihr Verdienst sein wird, wenn nach einem Menschenalter das Bildungsniveau unseres Volkes ein höheres geworden ist. Ihre Vermehrung thut also vor Allem Noth. Jede Mittelstadt sollte einer Realschule zweiter Ordnung nicht entbehren und der Staat diejenigen Anstalten, die von Stadtgemeinden gegründet sind, freigebig unterstützen, da sie wie keine andere Anstalt die Verbreitung der allgemeinen Bildung sich als Ziel setzen. Mittelbar werden auch die höheren Anstalten aus dieser Vermehrung namhaften Gewinn ziehen. Sie werden dadurch der vielen Schüler entledigt, die ihnen nur aus dem Bedürfniß zugeführt werden, wenigstens auf einige Jahre einen höheren Unterricht zu genießen, als die Volksschule bieten kann, die aber gar nicht die Absicht hegen, das Ziel des Gymnasiums oder der Realschule erster Ordnung zu erreichen, sondern aus einer beliebigen Klasse — gewöhnlich bald nach der Confirmation — in einen bürgerlichen Beruf übertreten. Sowohl diesen Schülern selbst wird durch den Besuch einer Realschule zweiter Ordnung viel besser gedient werden, als auch den höheren Schulen, die auf diese Weise entlastet werden. In der Klage über diesen „Ballast" sind die Lehrercollegien aller Mittelschulen einig. Die großartige Zukunft, welche sich der Realschule zweiter Ordnung eröffnet, könnte nur dadurch in Frage gestellt werden, daß sie selbst nicht mit dem Ziele der allgemeinen humanen Bildung sich begnügte, sondern darüber hinausstrebte und dadurch die Freiheit und Selbständigkeit ihrer Organisation schädigte, wenn sie z. B. es als Ehrenpunkt betrachtete, daß das Ziel jeder einzelnen Klasse ganz und gar dem der entsprechenden Klasse einer Realschule erster Ordnung gleich gesteckt werde. Diese muß natürlich dem ganz anders gearteten und weit höher gesteckten Ziele gemäß eine eigenartige Vertheilung des Stoffs bis zu den niedersten Klassen herab vornehmen. Wollte die Realschule zweiter Ordnung diese Vertheilung nachahmen, ohne jenes Ziel sich

Digitized by Google

gesteckt zu haben, so würde sie sich selbst zu einem Rumpfe ohne Kopf degradiren, zu perennirender Unfertigkeit verdammen, ja sich selbst die Existenzberechtigung absprechen. Hoffentlich ist die Furcht unbegründet, daß die Realschule zweiter Ordnung in diesen Fehler verfallen werde. Der Staat aber kann der so viel versprechenden Anstalt mehr noch als durch materielle Beihülfe auf indirecte Weise förderlich sein, wenn er das Ziel, zu dem sie ihre Schüler führt, allgemeine humane Bildung, zur Voraussetzung der Aufnahme in allerhand höhere Fachschulen (Handelsschule, landwirthschaftliche Anstalt, Gewerbeschule, Lehrerseminar, Kunstakademie ꝛc.) erhebt und nur solche junge Leute zu diesen Anstalten zuläßt, die das Prädikat eines „Gebildeten" durch Vorweis des Abiturientenzeugnisses einer Realschule zweiter Ordnung für sich in Anspruch nehmen können. Leider wird sich wohl diese Hoffnung nicht so rasch erfüllen, besonders nicht in Preußen, wo man die Realschule zweiter Ordnung mit entschiedener Mißgunst behandelt, möglichst niederhält, und zu diesem Zwecke ihr sogar eine Rivalin in der sogenannten „höhern Bürgerschule" geschaffen hat. Diese Rumpfanstalt — sie ist eine preußische Realschule erster Ordnung ohne die Prima — verdankt ihr Dasein nur der starren und unversöhnlichen Opposition der preußischen Unterrichtsbehörden gegen die lateinlose Realschule und kann für ihre Existenzberechtigung keine anderen Gründe anführen, als den Gewinn, welcher dem Säckel der Collaturbehörde aus dem Wegfall der theueren, aus bewußten Gründen stets nur schwach besuchten Prima erwächst und die größere Bequemlichkeit für diejenigen Schüler, die etwa noch auf eine Realschule erster Ordnung überzugehen wünschen.*) Trotzdem hält man an maßgebender Stelle dies

*) Mit der Rücksichtnahme auf die die Anstalten wechselnden Schüler hat man in der letzten Zeit großen Mißbrauch getrieben. Die Zahl dieser Schüler wird stets nur ein kleines Bruchtheil der Gesammtschülerzahl sein, der Bequemlichkeit dieser Minorität zu Liebe darf nicht Organisation und Princip der Schule über den Haufen geworfen werden. Uebrigens erscheint die Einbuße von einem Jahre für diejenigen Schüler, welche die Anstalt wechseln, nicht zu bedeutend, wenn man bedenkt, daß die schon vorher erworbenen Kenntnisse nicht etwa völlig nutzlos werden, sondern eine sicherere, wohl auch raschere Förderung in den betreffenden Fächern erwarten lassen. Diese Rücksichtnahme ist aber nur ein Deckmantel für die Forderung, daß ihr zu Liebe die unteren Klassen der Realschule gleich den entsprechenden des Gymnasiums organisirt, d. h. in ein Progymnasium verwandelt werden müßten. S. Thesen des Dir. Dr. Jäger in Köln in den Verhandlungen der 8. Versammlung von Lehrern höherer Schulen der Rheinprovinz, welche am 30. März 1869 in Düsseldorf abgehalten wurde und Gutachten des Gymnasiums zu Krotoschin zur Verhandlung der Directoren-Conferenz der Provinz Posen 1870. Hinc illae lacrimae.

Digitized by Google

Zwittergeschöpf für die Schule der Zukunft (s. Wiese, das höhere Schulwesen II. p. 33, 57 ꝛc.).

Der Realschule erster Ordnung ist ein so gewaltiger Aufschwung wie ihrer Schwesteranstalt nicht zu prophezeien. Der vielen Schüler, die sie jetzt in den unteren und mittleren Klassen überschwemmen, wird sie durch das zu hoffende Aufblühn der Realschule zweiter Ordnung entledigt werden und sie wird fürderhin mehr als es bisher möglich war, ihre ganze Organisation nach den Bedürfnissen derjenigen Schüler einrichten können, welche das Abiturientenexamen bestehen wollen. Die Zahl dieser Schüler wird wachsen, die Gesammtzahl der Schüler wird fallen, so daß also ein richtigeres Verhältniß zwischen den beiden Zahlen das Ergebniß sein wird. Besonders nothwendig erscheint die Regelung ihres Verhältnisses zum Gymnasium. Sie ist zwar jetzt schon demselben coordinirt, aber nur auf dem Papier oder doch nur in Einzelheiten. Zu consequenter Ausführung dieser Coordination läßt es die Concurrenzfurcht des Philologenthums nicht kommen und doch wäre auch hier, wie überall, die Beseitigung des Privilegiums ein großer Fortschritt, der gar manche alte Schäden des Gymnasialwesens beseitigen würde, wie denn auch jetzt schon der frische Hauch, der in der Realschule weht, auch dem Gymnasium zu mancher Besserung Anlaß gegeben hat. Was die Realschule erster Ordnung mit Recht fordern zu können glaubt, ist zunächst gleiche Klassenzahl*) wie das Gymnasium, um ihre Schüler zu geistiger Reife zu führen und eine wirkliche Tiefe der Auffassung herbeizuführen im Gegensatz zu der jetzt oft unvermeidlichen Frühreife und Oberflächlichkeit. Um dies auch wirklich zu erreichen, darf natürlich das Ziel der einzelnen Fächer durchaus nicht erhöht werden**), sondern durch eine Vertheilung des Stoffes auf mehr Jahre ist eine Entlastung und Verkürzung der einzelnen Jahrespensa anzustreben. Erst nach dem Eintreten dieser Voraussetzungen wird die Realschule erster Ordnung — möchte sie doch auch ihren Namen ändern können, der zu fortwäh-

*) Die von der Directoren-Conferenz zu Dresden 1870 befürwortete und durch das Cultusministerium genehmigte Aufsetzung noch einer Klasse ist als Abschlagszahlung mit dem größten Danke zu begrüßen.

**) Dies gilt besonders für die Mathematik. Eine Erhöhung des Zieles dieser Wissenschaft würde die beabsichtigte Entlastung dieser Wissenschaft illusorisch machen, der Schule eine einseitige Richtung geben und sie nur als Vorschule des Polytechnikums erscheinen lassen, während doch dieses nur eine der vielen Hochschulen ist, zu denen die Realschule erster Ordnung vorbereitet.

Digitized by Google

renden Mißverständnissen Anlaß giebt und nur eine historische, keine innere Berechtigung hat! — den Anspruch erheben dürfen auf Zulassung ihrer Abiturienten zur Universität, mindestens zur philosophischen Facultät, ausgenommen die classische Philologie. Diese Forderung ist geradezu eine Lebensfrage. Denn erst wenn die Lehrercollegien der Realschule aus deren früheren Schülern zusammengesetzt sind, wird Sicherheit und steter Gang in Methode und Organisation der Anstalt kommen, wird sich in dieser Hinsicht eine Tradition bilden, während gegenwärtig die Realschullehrer auf doppeltem, ganz verschiedenartigem Boden erwachsen, natürlicher Weise ihre anerzogene Denk- und Anschauungsweise nicht verleugnen können und oft erst nach langen Jahren zu rechtem Verständniß und liebevoller Erfassung der eigenartigen Realschulverhältnisse hindurchdringen. Realschuldirector Ostendorf in einem Aufsatze: „Ueber die Vorbildung für das Lehramt an Realschulen" (Langbeins pädag. Archiv 1870, 3.) sagt darüber: „Jene gemeinsame Grundlage der Bildung, welche allein im Stande ist, jedem einzelnen Unterrichte die durch das Ganze gebotene Richtung zu geben und in dem Lehrercollegium die wünschenswerthe Gemeinsamkeit des Strebens hervorzubringen, wird bei den Lehrern des Gymnasiums dann am Leichtesten vorhanden sein, wenn alle den Weg durch das Gymnasium, bei den Lehrern einer Realschule dann, wenn alle den Weg durch die Realschule gegangen sind." Die gleiche Meinung spricht er in folgenden Worten aus: „Sowie im Gymnasium jeder wissenschaftliche Lehrer in höherem oder geringerem Maße Philologe sein sollte, so müßte bei der Realschule jeder Lehrer bis zu einem gewissen Grade eine mathematische und naturwissenschaftliche Bildung besitzen und das Leben und das Streben der Gegenwart in den Werken der drei bedeutendsten jetzigen Culturvölker studirt haben." Noch mehr auf den Kern der Sache geht Koch ein, der in Schmids pädagogischer Encyclopädie (Artikel „Realschullehrer und Realschullehrerseminare") mit Recht verlangt, der künftige Realschullehrer müsse von Anfang an in den Weg der Induction hineingewöhnt sein und fortfährt: „Er wird, wenn er nicht selbst Realschüler gewesen ist, die rechten Anknüpfungspunkte für den Unterricht gar nicht oder nur nach jahrelangen vergeblichen Versuchen finden; an dem Muster des ihm selbst als Schüler ertheilten Unterrichts hat er das werthvollste Stück des Probejahres hinter sich." Wie nur dann eine gründliche Heilung der dem Realschulorganismus anhaftenden Schäden zu erhoffen ist, wenn diese Anstalt auf Lehrer rechnen darf, die ihr selbst früher als

Digitized by Google

Schüler angehörten, wird der Gang dieser Untersuchung noch mehrmals zu betonen haben. Bei der immer mehr hervortretenden Dringlichkeit dieser Forderung ist es wohl sicher anzunehmen, daß die vorläufig genehmigte Zulassung von Realschulabiturienten zu den philosophischen Facultäten (preußische Cultusministerialverordnung vom 7. December 1870) ihre definitive Bestätigung finden und daß auch Sachsen, nach vorhergegangener Aenderung der gegenwärtig einem solchen Beschlusse entgegenstehenden Einrichtungen, diesem Beispiel folgen wird. Auch wenn außerdem in dem jetzigen Berechtigungswesen eine bessere und gerechtere Vertheilung zwischen Realschule und Gymnasium eintreten sollte, braucht das letztere doch die Concurrenz nicht übermäßig zu scheuen. Es wird, was die Zahl der Abiturienten betrifft, stets den Vorrang haben, theils der größeren Auswahl wegen, die es dem Jüngling bietet, der sich erst spät für einen bestimmten Beruf entscheidet, theils der Pietät wegen, die so viele Väter mit Recht für die Stätte ihrer eigenen Berufsbildung bewahren. Die Zahl der Realschulen erster Ordnung wird also bei normalen Verhältnissen hinter der der Gymnasien zurückbleiben dürfen und mit der Gründung derartiger Anstalten braucht deshalb nicht so eifrig vorgegangen zu werden als mit der Hervorrufung von Realschulen zweiter Ordnung, denen man im Interesse der Ausbreitung und Vertiefung allgemeiner Bildung allseitige Unterstützung und kräftige Förderung wünschen muß.

Wenn nun auch die sichersten Anzeichen vorliegen, daß in der ausgeführten Weise die beiden Realschulen mehr und mehr auseinandergehen und jede für sich einen ihrem eigenartigen Princip angepaßten Gang einschlagen werde, so darf doch eine endliche Lösung der Realschulfrage darin noch nicht gefunden werden, sobald nicht auch zugleich die Lateinfrage einem endgiltigen Abschluß entgegengeführt wird. Denn die Zuweisung des Lateins an die Realschule zweiter Ordnung als facultativen, an die Realschule erster Ordnung als obligatorischen Unterrichtsfaches erledigt diese Frage noch nicht und es erübrigt als dringende Aufgabe, die höchst verschiedenen Ansichten, die über *Stellung*, *Umfang*, *Methode* des lateinischen Unterrichts herrschen, zu beleuchten und auch hierin zu einer festen Norm zu gelangen. Soweit dies die Realschule erster Ordnung betrifft, sollen die nächsten Abschnitte versuchen, zur Lösung der Lateinfrage ein bescheidenes Theil beizutragen.

Digitized by Google

Prinzipieller Unterschied zwischen Gymnasium und Realschule.*)

Dieser Unterschied ist ein doppelter; er tritt hervor sowohl an dem verschiedenartigen Stoff, den beide Anstalten verarbeiten, als auch an der ungleichartigen Methode, die sie bei dieser Arbeit anwenden.

Zuerst durch Köchly („Zur Gymnasialreform." 1846.) ist die Eintheilung aller Wissenschaften in historische und realistische ausgesprochen worden. Zu der ersten Gruppe sind zu rechnen die Literatur, die Religion, die Geschichte; das wissenschaftliche Organ derselben sind die Culturſprachen, todte und lebende. Die andere Gruppe umfaßt die Geographie und die Naturkunde in ihren verschiedenen Zweigen und das wissenschaftliche Organ dieser Gruppe ist die Mathematik. (S. Bratuschek a. a. O. p. 11.) Diesen beiden Gruppen schrieb Köchly diametralen Gegensatz zu und wollte, daß die Gymnasialbildung sich wesentlich auf die erste, die Realschulbildung wesentlich auf die zweite stützen solle. Diese Forderung, durch welche die Realschule in dieselbe Einseitigkeit gedrängt worden wäre, die das Gymnasium in früheren, glücklich überwundenen Perioden nach der entgegengesetzten Seite hin besaß, als es sich ausschließlich mit historischen Wissenschaften befaßte und auch von diesen noch ausschied, was nicht auf dem classischen Boden Griechenlands und Latiums erwachsen war, diese Forderung ist als unrichtige Consequenz erkannt und nie zur Ausführung gebracht worden. Die von Köchly aufgestellte Eintheilung hat dagegen großen Beifall gefunden. Mit ihr stimmt auch Dr. Stößner überein, der im vorjährigen Programm unserer Anstalt die Unterrichtsfächer nach dem Gesichtspunkte eintheilt, ob sie mehr auf die Entwickelung des Gemüthslebens (ethisch) oder der Intelligenz (logisch) wirken. Kein einziges von allen Fächern dient nur dem einen Zweck; selbst die Mathematik ist nicht ausschließlich verstandesbildend, sondern übt einen nicht zu unterschätzenden Einfluß auf das Gemüthsleben des Schülers aus, dessen Phantasie sie einschränkt, dessen Begeisterungsfähigkeit sie durch die erwachende Kritik abschwächt, dessen Charakter sie zu Planmäßigkeit und Consequenz des Handels erzieht.**) In den historischen

*) Unter diesem Namen ist von nun an stets die Realschule erster Ordnung verstanden.

**) Dieser sehr bedeutsame Einfluß der Mathematik auf das Gemüth des Schülers macht das massenhafte und dominirende Auftreten derselben in Klassen, in denen der Schüler vermöge seines Alters eine Entwicklung der Phantasie noch sehr

Digitized by Go

Wissenschaften überwiegt der ethische, in den realistischen der logische Gewinn. Beide Gruppen haben also Anspruch auf Verwerthung in einer Anstalt, die harmonische Bildung des Geistes herbeiführen will. In der größeren oder minderen Betonung des einen oder anderen Faches kann die Mittelschule noch die Rücksicht auf den Beruf leiten, dem sie ihre Schüler zuführt. Diejenige Anstalt aber wird sich dem Ideal am Meisten nähern, die möglichst gleichmäßig und unparteiisch jedem Fache sein Recht werden läßt, keinem auf Kosten des andern Ausschreitung gestattet. Dieses immer mehr zur Herrschaft gelangende Ideal der harmonischen Menschenbildung durch gleichmäßige Weiterbildung aller im Menschen vorhandenen Bildungskeime hat im Laufe der letzten Jahrzehnte dem Gymnasium eine Reihe von Zugeständnissen abgenöthigt, die demselben seine frühere Einseitigkeit genommen haben. Ob zu seinem Vortheil, ist sehr die Frage. Denn die durch diese Einseitigkeit bedingte scharfe Ausprägung des individuellen Charakters, die Gewöhnung an dieselbe Geistesnahrung für's ganze Leben ist damit verloren gegangen. Und andrerseits sind alle diese Zugeständnisse nur Halbheiten; sollen die eingedrungenen Fächer nicht blos Stiefkinder bleiben, so müßte ihnen Einfluß auf die alljährliche Versetzung und auf die Maturitätsprüfung zugestanden werden und dies ist wohl nicht so bald zu erwarten. Denn das Gymnasium hat noch mit einem anderen Factor zu rechnen, mit seiner Tradition. Die segensreiche und großartige Geschichte des Gymnasiums läßt ein Rütteln an den Grundpfeilern seines Baues bedenklich erscheinen und Zweifel aufsteigen, ob die neue Vielseitigkeit die bewährte Einseitigkeit ersetzen möchte. In dieser Einseitigkeit und Schwäche der Gymnasien liegt ja auch zugleich ihre Stärke: die reiche Ausbeutung ihres Stoffes und die wohlthuende Behaglichkeit, mit der sie diesen Stoff auf eine lange Reihe von Jahren vertheilen können, ohne ihm damit seine Anziehungskraft zu rauben. Die Realschule kann noch von keiner Geschichte reden, insonderheit nicht die Realschule erster Ordnung; sie ist durch keine Tradition gebunden, mit der sie brechen müßte, wenn sie sich dem Ideal hingiebt. Sie darf also die die Zeit beherrschende Idee der möglichst gleichmäßigen Ausbildung ihrer Schüler zu gestalten streben. Darin liegt freilich zugleich ihre größte Schwäche und ihre größte Gefahr:

nöthig hat, höchst bedenklich. Von diesem Gesichtspunkte aus verurtheilt sich der gewaltige Verbrauch an Zeit und Kraft, mit der die sächs. Realschule bisher in 3 Jahren nahezu dasselbe mathematische Pensum verarbeitet, welches die preußische Realschule erster Ordnung auf 6 Jahre vertheilt hat.

Digitized by Google

Zersplitterung und Oberflächlichkeit. Der Stundenplan eines Realschülers der obern Klassen weist ein für den Pädagogen sehr betrübendes Bild: er enthält 12—16 Unterrichtsgegenstände, deren jedem oft nur zwei, ja wohl gar nur eine Stunde wöchentlich zugetheilt ist. Die Folge davon ist jenes oft beklagte Uebermaß an häuslicher Beschäftigung der Schüler, aber auch eine Vielgeschäftigkeit, die oft nur an der Oberfläche haften bleibt und die als das Ziel des ganzen Schulcursus das Anhäufen einer Summe von Kenntnissen in den verschiedensten Wissenschaften betrachtet. Diese Uebelstände werden von der Realschule sehr wohl erkannt und sie sucht nach Mitteln ihnen abzuhelfen. Eine numerische Beschränkung der Objecte leidet, wie die preußische Unterrichts- und Prüfungsordnung p. 74 mit vollem Rechte ausspricht, der Lehrplan der Realschule nicht. Zunächst ist aber eine durchgreifende Besserung von der Berechtigung der Anstalt, ihre Schüler zur Universität zu entlassen, ganz sicher zu erwarten. Das Wachsen bei größeren Zielen wird sich auch an ihr bewahrheiten und einem Streben nach Beschränkung und Vertiefung des Stoffes zu Gute kommen. Vielleicht wird es auch möglich, einzelne Fächer nicht bis zur obersten Klasse fortzuführen. Endlich wird der Zersplitterung am Besten dadurch vorgebeugt werden, daß in den obersten Klassen, wo oft nur so wenig Stunden für ein Fach zu erübrigen sind, die gleichartigen Fächer in der Hand eines Lehrers zusammengefaßt werden. Auf diese Weise würde jene „Concentration, bei welcher die Mannichfaltigkeit als Einheit wirkt und empfunden wird“ am Sichersten angebahnt und jene Isolirung der einzelnen Wissenschaften vermieden, deren jede von dem betreffenden Lehrer möglichst ausgebeutet wird ohne Fühlung zu behalten mit den neben ihm oft in gleichartigen Fächern wirkenden Collegen. Es sollte vielmehr in jeder Oberklasse die sämmtlichen Realwissenschaften, insbesondere Mathematik, Physik, Chemie, Naturkunde ein einziger Lehrer zu vertreten haben und ebenso müßten alle vier Sprachen: Deutsch, Lateinisch, Französisch, Englisch in der Hand nur eines Lehrers liegen. Von welchem gewaltigen Vortheil eine solche Zusammenfassung sein würde, liegt auf der Hand und wie nur durch Erfüllung dieser Forderung der sprachliche Unterricht auf der Realschule seinem Zweck entsprechen kann, wird später noch zu betonen sein. Woher aber die Lehrer nehmen, die so vielseitig und dennoch gedeihlich wirken können? Auch hierin dürfen wir hoffnungsreich in die Zukunft blicken, nachdem wenigstens in Preußen der Zugang zur philosophischen Facultät und die spätere Zulassung zur Lehramtsprüfung unseren Abiturienten eröffnet ist.

Ein anderer Unterschied zwischen Gymnasium und Realschule, der sich nie völlig wird verwischen lassen, besteht in Hinsicht auf die Methode. Die Realschule hat sich in ihrer ganzen Entstehungsgeschichte vielfach mit der Volksschule berührt und ist wie diese den Forderungen, welche die neuere Pädagogik aufstellt, zugänglicher gewesen als das Gymnasium, das auch hierin conservativ und durch seine Traditionen gebunden ist. Die Unterrichts- und Prüfungsordnung p. 77 sagt darüber treffend: „Die Gymnasien folgen in dem methodischen Verfahren zum Theil einer in althergebrachter Praxis bewährten Tradition. Eine solche hat sich auf den Realschulen durch sorgfältige Beachtung der Eigenthümlichkeit ihrer Anforderungen noch zu bilden. Es ist zu erwarten, daß dabei der inductive Charakter des Realschulunterrichts sich mehr und mehr geltend machen werde, mit angemessener Beschränkung der synthetischen Methode einer strengen Systematik. Der Weg vom Besonderen zum Allgemeinen ist der naturgemäße für den jugendlichen Geist und entspricht der Entwickelung der Realwissenschaften." In Wahrheit kann die Realschule die deductive oder synthetische Methode in jedem Fache erst dann zulassen, wenn die ganze Begriffswelt, welche dies Fach zur Anwendung bringt, durch Induction dem Verständniß des Schülers eröffnet worden ist. Sie verlangt mit einem Worte, daß jede Wissenschaft mit einem Anschauungsunterrichte beginne. Indem sie dabei nie eine Einheit für sich, sondern stets eine zu einem Ganzen vereinigte Mehrzahl von Einheiten der Anschauung des Schülers unterbreitet, dies Ganze zergliedern, die gefundenen Theile vergleichen und so Begriffe und Gesetze durch die Selbstthätigkeit des Schülers feststellen läßt, verfährt sie analytisch. Sind aber auf diese Weise in jedem Fache durch Anschauung und Analyse die Begriffe und Gesetze entwickelt, so wird die wissenschaftliche Ausführung und Gruppirung auf dem Wege der Deduction zu erfolgen haben. Nach diesen Grundsätzen hat z. B. die Naturkunde mit der Betrachtung von Individuen zu beginnen, für die Mathematik dient die Kenntniß der Zahlen- und Maßverhältnisse des gewöhnlichen Lebens ebenso zur Vorschule wie die Formenlehre, die Heimathskunde entwickelt im Schüler die räumlichen Begriffe, ohne welche der Geographieunterricht in der Luft steht, der historische Sinn wird durch die griechisch-römische und wohl auch germanische Sagenwelt*) vorbereitet, durch die Vertiefung in die Biogra-

*) Nicht etwa, wie Bratuschek a. a. O. p. 11 irriger Weise annimmt, durch vaterländische Geschichte.

Digitized by Google

phieen der bedeutendsten Männer aller Zeiten soweit entwickelt, daß die systematische Staaten- und Culturgeschichte überall den Boden geebnet findet. In Hinsicht auf die Methodik des Sprachunterrichts muß deshalb die Realschule zwei Forderungen erheben: erstens, daß die Grundlage allen Sprachunterrichts, die hauptsächlichsten Gesetze der Satz- und Formenlehre auf analytischem und inductivem Wege — also aus der Muttersprache — gewonnen werden und zweitens, daß jede später eintretende Sprache sich auf den Boden der schon durch Induction gewonnenen Anschauungen stelle und deductiv das gesammte System der betreffenden Sprache entwickle*). Besonders die erstere Forderung widerspricht so sehr jener „in althergebrachter Praxis bewährten Tradition" der Gymnasien, daß hier ein klaffender Zwiespalt zwischen der Methode, die beide Anstalten verfolgen, zu Tage tritt, der sich durchaus nicht ausgleichen läßt. Die Forderung, daß die eine der Anstalten ihr Princip verleugnen und sich dem der andern anbequemen möge, ist unberechtigt, auch wenn sie sich hinter die Miene der Fürsorge für einzelne Schüler verbirgt (s. oben pag. 442 Anm.) Dieser Unterschied zwischen Realschule und Gymnasium nicht nur im Stoff, sondern auch in der Methode sollte vielmehr auch von den Gegnern der Realschule anerkannt und in Rechnung gebracht werden.

Es ist nur die einfache Consequenz dieser unverwischbaren Verschiedenheit zwischen Realschule und Gymnasium, daß keine von beiden Anstalten in irgend einem Fache den gleichen Weg einschlägt, wie die coordinirte Anstalt. So wird die Mathematik auf der Realschule zu viel intensiverer Behandlung schon deshalb gelangen, weil ihr die verwandten Naturwissenschaften, die auf dem Gymnasium sich nicht entwickeln können, ein weites Feld der Anwendung darbieten. So wird die Geschichte, welche die Schüler nicht wie auf dem Gymnasium zu den griechischen und lateinischen Quellen führen kann, das Alterthum nicht mit gleicher Vertiefung behandeln können. Und so wird man bei jedem Gegenstand die Nothwendigkeit einer völlig andern Behandlung an jeder der beiden Anstalten aus ihrer principiellen Verschiedenheit im Stoff und in der Methode nachweisen können. Wie sehr diese Ueberzeugung um sich greift, beweisen zahlreiche Aussprüche. So sagt

*) Siehe zu dieser letzteren Forderung die Recension von Schrader's Erziehungs- und Unterrichtslehre in Langbeins Päd. Archiv 1870. Nr. 1. Mit vollem Rechte tadelt der Recensent in Gymnasien und Realschulen die Verwendung der Plötz'schen Methoden für das Griechische, Französische, Englische, sobald ein verständiger Unterricht im Latein vorausgegangen ist.

Digitized by Google

Oſtendorf in dem ſchon oben citirten bemerkenswerthen Aufſatze (Langbeins Päd. Archiv 1870 Nr. 3.): „Es giebt kein Fach, worin die Realſchule den Stoff nicht anders auszuwählen und zu verarbeiten, das Lehrverfahren anders zu geſtalten hätte, als das Gymnaſium. Wer auf irgend eines die Methode des Gymnaſiums ohne Weiteres überträgt, arbeitet — bewußt oder unbewußt — dahin, daß mit der Methode auch das Material des letzteren ein Stück nach dem andern übertragen, die Realſchule in ein Gymnaſium verwandelt wird . . . . Weit ſchwerer, als die Erkenntniß, daß in der Realſchule anders verfahren werden muß, als im Gymnaſium, iſt für den, deſſen Jugenderinnerungen und Gewöhnungen an das Gymnaſium geknüpft ſind, ein dieſer Erkenntniß gemäßes Handeln.“ Ja ſogar in ſolchen Fächern, die auf den erſten Blick ganz gleichartige Behandlung möglich erſcheinen laſſen, wie die Religion, macht die verſchiedenartige Anregung des Gemüths, die aus jenem nachgewieſenen Unterſchiede des Stoffs und der Methode reſultirt, eine andersartige Behandlung nöthig. Dies erkennt Dr. Richter, Leiter der neugegründeten Realſchule zu Eisleben, in der Vorrede zu ſeinem Lehrbuch der Religion (Magdeburg 1870) mit folgenden Worten an: „Die Realſchule iſt in der Behandlung des Unterrichtsſtoffes und in der Wahl der Lehrbücher einen ſelbſtändigen Weg zu verfolgen berechtigt, ja gezwungen; ſie wird nicht mehr wie früher jedwede Gabe des Gymnaſiums ergreifen dürfen, deſſen Ziele und Aufgaben ganz andere ſind. Glücklicher Weiſe beginnt die Realſchule ſich mehr und mehr von dem herrſchenden Einfluſſe des Gymnaſiums zu emancipiren. Der Verfaſſer hat namentlich in Hinſicht des Religionsunterrichtes erfahren müſſen, wie ſehr die Realſchule eines ſelbſtändigen Weges bedarf.“ Und nur an der vom Gymnaſium überlieferten Methode des lateiniſchen Unterrichts ſollte nicht gerüttelt werden dürfen? Wenn bei irgend einem Gegenſtande, ſo iſt bei der lateiniſchen Sprache die von Dir. Oſtendorf ausgeſprochene Befürchtung zutreffend, daß die Realſchule, wenn ſie der vom Gymnaſium innegehaltenen Methode ſich anbequemt, ſich ſelbſt zu einer Colonie des Gymnaſiums erniedrigen werde. Wie wenig Grund zu ſolcher Anbequemung vorliegt, wird noch deutlicher, wenn man ſich vergegenwärtigt, wie verſchieden doch Ziel, Einfluß und Zweck des lateiniſchen Unterrichts auf Realſchulen und auf Gymnaſien ſind*). Wenn nun

*) Als Ziel wird dem lateiniſchen Unterricht der Realſchule durch das ſächſiſche Regulativ Folgendes beſtimmt: Kenntniß der Formenlehre und der Hauptregeln der Syntax und die Fähigkeit, einen Abſchnitt aus Cäſar oder Cicero ohne

trotz alledem die Methode, die das Gymnasium dem Latein gegeben, auch der Realschule, die doch so grundverschiedene Bedürfnisse hat, octroirt werden soll, so bleibt nur die Wahl zwischen der Annahme,

---

oder, wenn er schwieriger ist, mit Lexicon zu übersetzen. Der in Folge der dresdner Directoren-Conferenz erlassene Nachtrag setzt dies Ziel nicht höher. Die preußische Unterrichts- und Prüfungsordnung verlangt: „Befähigung des Abiturienten, aus Cäsar, Sallust, Livius früher nicht gelesene Stellen, die in sprachlicher und sachlicher Hinsicht keine besonderen Schwierigkeiten haben, und ebenso aus Ovid und Virgil solche Stellen, die wenigstens im letzten Semester nicht durchgenommen worden sind, mit grammatischer Sicherheit in gutes Deutsch zu übertragen; das epische und elegische Versmaß muß ihm bekannt sein." Das ist ein Ziel, das der Gymnasiast etwa in der Obertertia, jedenfalls in der Untersecunda erreicht, wie sich aus den Programmen sächsischer und preußischer Gymnasien ergiebt.

In Folge dieses ganz verschiedenen Zieles ist denn auch die Bedeutung des Lateinischen im Verhältniß zum Gesammtunterricht an der Realschule eine weit geringere, als am Gymnasium. In Sachsen sind in der Sexta der Realschule 6, in Quinta 4, in Quarta, Tertia, Secunda, Ober- und Unterprima je 3 Stunden wöchentlich dem Lateinischen gewidmet, also — das Jahr zu 40 Schulwochen berechnet — etwa 1000 lateinische Stunden im Laufe von 7 Jahren, das macht etwa $10^1/_2$ % des gesammten Unterrichts. Die preußische neunjährige Realschule hat ungefähr $15^1/_2$ % der Schulstunden dem lateinischen Unterricht gewidmet. Dem gegenüber tritt das Latein im sächsischen und preußischen Gymnasium mit der gewaltigen Ziffer von 30 % auf. Wie ganz anders ist demnach der Einfluß, den der lateinische Unterricht im Gymnasium auf den Schüler nicht nur, sondern auf den ganzen Schulorganismus ausübt! Ist es mithin folgerichtig, die dominirende Stellung, die das Latein am Gymnasium einnimmt, ihm auch in einigen Klassen der Realschule einzuräumen, zu deren Gesammtorganismus es eine ganz andere Stellung einnimmt? Heißt das nicht A sagen, wo man B weder sagen will, noch kann, noch darf?

Auch der Zweck des Lateinischen ist an beiden Anstalten durchaus verschieden. Dies räumen die preußischen und sächsischen Vorschriften ein und auch die namhaftesten Gymnasialpädagogen (Siehe z. B. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre pag. 395) sind davon überzeugt. Auf dem Gymnasium wird das Latein so zu sagen als lebende Sprache getrieben; es gilt eine vollständige Eintauchung des Geistes- und Gemüthslebens in die klassische Atmosphäre Roms; in den oberen Klassen ist der Unterricht vorwiegend praktisch auf Sprech- und Schreibübungen gerichtet; Aneignung der lateinischen Phraseologie, römischer Dialektik und Rhetorik ist das stete Ziel aller Arbeit, ja sogar Gewandtheit im poetischen Ausdruck wird angestrebt. Auf der Realschule dagegen soll das Latein gemeinschaftlich mit den modernen Sprachen die formale Bildung der Schüler befördern, es soll — und dies ist unserer Ansicht nach sein Hauptzweck (siehe oben p. 440), — die modernen Sprachen dahin ergänzen, daß die historische Seite des Sprachgefühls zur Entwickelung kommt. Demnächst soll es noch die directe Bekanntschaft mit einigen wichtigen Schriftstellern Roms erschließen und dadurch dem Schüler einen Einblick in jene so imposante Culturepoche ermöglichen.

daß dieſe Methode muſtergiltig ſei und ganz bedeutende Vortheile biete, und zwiſchen einem unbedingt verwerfenden Urtheil über die Nachahmungsſeligkeit und den Mangel an eigener Geſtaltungskraft, den damit die Realſchule eingeſteht. Die erſtere Annahme trifft aber nicht zu, vielmehr iſt längſt — und zwar nicht zuletzt von philologiſcher Seite — anerkannt worden, daß dieſe Methode weſentliche Schwächen habe und daß dieſelben im Elementarunterricht am Meiſten hervortreten, alſo grade in demjenigen Abſchnitt, den auch die Realſchule zu bewältigen hat und auf den ſie eine ſo große Stundenzahl verwendet.

Mängel der bisherigen Methode des lateiniſchen Unterrichts in den unteren Klaſſen.

Der beginnende Unterricht in der lateiniſchen Sprache hat Schüler von 9 – 12 Jahren vor ſich. Vorkenntniſſe ſprachlicher Art werden nicht erwartet, ſondern nur Leſefertigkeit und Sicherheit in der Orthographie und dem Ausdruck in der Mutterſprache, ſoweit ſie die Volksſchule nach 3—4jährigem Unterrichte in begabten Schülern hervorrufen kann. Es gilt nun denſelben die geſammte Formenlehre und die Elemente der Satzlehre beizubringen, wofür die nächſten zwei Jahre mit wöchentlich 8—10 Stunden eingeräumt ſind. Von allem Anfang an tritt aber im lateiniſchen Unterricht ſowohl in der Formenlehre, wie in der Satzlehre eine ganze Menge von völlig neuen Begriffen zum Theil unter ſchwierigen unerklärbaren Namen ein. Von der Volksſchule wird Jeder, der die ſchwierige Aufgabe des Elementarunterrichts näher kennt, nicht verlangen, daß ſie ihren Schülern nach dem erſten 3—4jährigen Unterrichte Kenntniß der Satztheile, der Flexion u. ſ. w. mitgebe. Somit bleibt dem Lateinlehrer nichts übrig, als entweder mit all dieſen Begriffen und Namen zu operiren, unbekümmert ob ſie dem Schüler zum Verſtändniß kommen und in der ſicheren Hoffnung, daß endlich doch der Schüler einmal zu Klarheit und Einſicht darüber gelangen werde — ſo war es früher üblich, wie die meiſten früheren Gymnaſialſchüler bezeugen werden — oder erſt in der Mutterſprache den nöthigen Unterbau herzuſtellen, die Wortarten und ihre Namen, die Declination und Conjugation, die Satztheile u. ſ. w. an deutſchen Beiſpielen und Muſterſätzen zu erläutern und erſt auf die ſo gewonnene Kenntniß der allgemeinen Geſetze die Beſonderheit der lateiniſchen Form zu pflanzen. So geſchieht es meiſtens jetzt und ſogar die Lehrbücher huldigen dieſer Methode, z. B. die weit verbreitete Grammatik von Middendorf und Grüter (ſ. Theil I, Vorrede p. VII), und das lateiniſche Uebungsbuch von Oſtermann (ſ. Abtheilung für Sexta,

Vorrede p. IV.). So oder so — dem lateiniſchen Elementarunterrichte in ſeiner gegenwärtigen Form iſt die Intereſſeloſigkeit angeboren. Für den erſteren Fall leuchtet dies ſofort ein, denn in dieſem Falle verzichtet der Lehrer ausdrücklich darauf, das Intereſſe des Schülers wachzurufen, ſondern verlangt nur ein opus operatum und vertraut der Zukunft. Aber auch jene Entwickelung der ſprachlichen Begriffe mit Zuhilfenahme der Mutterſprache wird dem Schüler das Latein nicht intereſſant machen — zum Vergleichen und zur Freude am Vergleichen läßt es ſein Alter nicht kommen — ſondern ſie wird nur, da ſie der naturgemäßen Methode des mutterſprachlichen Unterrichts ſchnurſtracks entgegen einzelne Kapitel nach Bedarf des Lateiniſchen ſynthetiſch und deductiv vorträgt, nichts erreichen, als auch das Intereſſe für die Mutterſprache auszurotten. Und das iſt allerdings das Ergebniß. Möge man ja nicht die Neugier, die der Schüler jedem Neuen entgegenbringt und die bald genug verraucht, mit dem Intereſſe des Gemüths verwechſeln, das nur da eintreten kann, wo ſchon vorhandene Saiten des geiſtigen Lebens angeſchlagen werden. Wohl kann man auch jene zur Einprägung des Lernſtoffes verwerthen, und auch der Ehrgeiz des Schülers iſt leicht wach zu rufen. Beſonders jüngere Philologen greifen zu oft zu dieſem gefährlichen Mittel und freuen ſich, wenn ſie mit Hilfe von Kreuzen, Strichen und Nullen oder von häufigem Platzwechſel ſichere Leiſtungen der Schüler zu Stande bringen. Und dieſe Freude ſoll ihnen auch unbenommen bleiben, wenn ſie nur nicht behaupten wollen, ihre zehnjährigen Schüler fänden Intereſſe am Latein. Möchten ſie vielmehr die goldenen Worte Stoy's (Vaterhaus und Mutterſprache. Jena 1860 p. 4) beherzigen: „Intereſſe iſt geiſtiges Bedürfniß. Wer die ſogenannten praktiſchen Intereſſen bei ſeinen Schülern herauskehrt, d. h. durch die Ausſicht auf die künftige Brauchbarkeit, die Lernarbeit zu würzen ſucht: wer das gefährliche Spiel eines ſtündlichen Platzwechſels für richtige und falſche Antworten einführt: der gehört nicht zu uns. Für das wahre, nämlich das unreflectirte, unabſichtliche Intereſſe gilt der herrliche Spruch: die Jugend ſoll haben als hätte ſie nicht. Wen künftiger Gewinn, wen der höhere Platz zu Aufmerkſamkeit, Fleiß, Thätigkeit treibt, der iſt — durch die Schuld ſeiner angeblich erziehenden Lehrer — in einen Zuſtand unchriſtlicher Rohheit verſetzt. Die Folgen bleiben nicht aus. Die unrichtige Spannung läßt nach, ſobald der Reiz wegfällt. Früchte ſolcher Art ſind jene matten, egoiſtiſchen, blaſirten Naturen. Das echte Intereſſe wohnt in

dem Stoffe selbst, von ihm wird der Mensch erfaßt, fortgerissen, festgehalten. Heil dem, welcher in seiner Jugend solches freie Interesse kennen lernte! Interesse ist Freundschaft. Die Kraft einer edlen Jugendfreundschaft aber überdauert alle Wechselfälle des späteren Lebens.“ Niemand wird nun behaupten, daß das Latein dem neunjährigen Knaben Bedürfniß sei; nichts ist vorhergegangen, das dieses geistige Bedürfniß vorbereitet hätte. Niemand wird ferner zu beweisen versuchen, daß der lateinische Anfangsunterricht, die Formenlehre u. s. w. ein Stoff sei, der des Knaben Gemüth zur Antheilnahme anreizen könnte. Aus dieser Interesselosigkeit erklärt sich auch die außerordentliche Trockenheit, die von allem Anfang an dem Latein anhaftet, während doch der grammatische Unterricht aller anderen Sprachen sie nicht kennt: in der Muttersprache nicht, weil sie das Gewinnen des grammatischen Stoffes in analytischer Weise der Lecture anschließt, in den übrigen fremden Sprachen nicht, weil sie im Schüler einen schon vorbereiteten Boden finden und erst dann auftreten, wenn der Schüler vermöge seines Alters an der individuell verschiedenen Auffassung mehrerer Sprachen sich interessirt. So wird der lateinische Unterricht dem Gymnasiasten erst dann interessant, wenn der Eintritt des Griechischen ihm Gelegenheit giebt, den Analogien und Gegensätzen beider Sprachen nachzuspüren. In den oberen Klassen aber tritt mit der Lecture der Lohn der jahrelangen Folter ein und auf die dürren Jahre folgen die fetten.

Dem vielfach beklagten Uebelstande, daß schon auf der untersten Stufe durch den lateinischen Unterricht das Gedächtniß des Schülers in unverantwortlicher Weise überlastet würde, hat man in neuerer Zeit vielfach abzuhelfen gesucht. Man hat die unzähligen Ausnahmen decimirt und möglichst nur solche Vocabeln für das Memoriren ausgewählt, die auch wirklich in der Lecture und den Uebersetzungsaufgaben zu häufiger Verwendung kommen. Aber noch immer und trotz dieser Beschränkung auf das Aeußerste ist der Memorirstoff ein gewaltiger, bei Weitem zu gewaltig für das Gedächtniß vieler Schüler und so dürfte die Erscheinung nicht selten sein, daß auf Gymnasien im Wintersemester der für das Latein in Sexta bestimmten Stundenzahl noch ein oder zwei Stunden zugegeben werden müssen, „weil außerdem bis zu Ostern das Ziel der Klasse nicht zu erreichen sei.“ Anderwärts richtet man Nachhilfestunden für die zahlreichen Nachzügler ein. Solche Thatsachen sprechen von selbst: der Merkstoff ist zu groß und bleibt zu groß, als daß das Gedächtniß selbst eines zehnjährigen Knaben ihn

Digitized by Google

bewältigen könnte. Dazu kommt noch, daß gar viele Lateinlehrer, besonders jüngere Philologen, eine gehörige Beschränkung des Stoffes nicht über das Herz bringen; hört man doch wohl noch von solcher Seite den geradezu haarsträubenden Grundsatz aussprechen; „man müsse die Zeit benutzen, da das Gedächtniß noch gut sei, um soviel als nur möglich ihm einzuprägen." Was diesen Uebelstand der Gedächtnißüberlastung noch erschwert, für den es nach der üblichen Methode keine genügende Abhilfe giebt, das ist die Unwissenschaftlichkeit dieser Methode, die das Auswendiglernen völlig mechanisirt.

All' diese Regeln, Paradigmen und Ausnahmen erscheinen dem Schüler als ein wüstes Chaos ohne irgend einen leitenden Gedanken und zwischen den verschiedenen Bestandtheilen findet er keinen anderen Zusammenhang, als daß sie gemeinschaftlich auf verschiedenen Seiten seines Lehrbuches zu finden sind, folglich auswendig gelernt werden müssen. Die Grundzüge dieses Lehrbuchs, besonders in der Formenlehre, sind noch dieselben, die zur Reformationszeit durch Melanchthon, Sturm, Trotzendorf u. A., als die Sprachkunde noch in cunabulis war und nur an oberflächliche Merkmale anknüpfte, aufgestellt wurden. Da sind noch dieselben Gruppen der Flexion beibehalten, da figuriren noch immer die wunderbaren Parisyllaba, da findet sich Gleichartiges getrennt (pater und passer, mare und animal), Fremdes zusammengeworfen (dritte Conjugation), da finden sich mens, fili, ov als Stämme der Nomina mensa, filius, ovis, — kurz, da ist noch immer der fröhliche Tummelplatz jenes babylonischen Durcheinanders, vor dem wohl noch jeder Anfänger verwirrt gestanden und das er nur durch unausgesetzte mechanische Anstrengung seinem Gedächtnisse einverleibt hat. Auch die Syntax ist immer noch zumeist Lehre von den Conjunctionen, weil sie dem praktischen Bedürfniß des Lateinschreibens dienen will (s. oben p. 452 Anm.) und nimmt mit Ausnahme weniger Lehrbücher (z. B. Schmitt-Blank, lat. Grammatik. Mannheim 1870. Süpfle, pract. Anleitung ꝛc. Karlsruhe 1862) auf die logische Verknüpfung der Sätze nur in sehr ungenügender Weise Bedacht. So befindet sich denn der Lateinlehrer auf den untern Stufen in fortwährendem Widerspruch mit seinem wissenschaftlichen Gewissen, sieht sich aber außer Stande auch nur das Geringste zu ändern, einmal um das Lehrbuch nicht zu discreditiren und dann, weil die neun- bis zehnjährigen Schüler allerdings für eine von wissenschaftlichem Geiste getragene Sprachlehre in keiner Hinsicht reif sind. Aus diesem letzteren Grunde ist es auch berechtigt, wenn erfahrene Gymnasialpädagogen ihre jüngeren Collegen

Digitized by

ermahnen, doch ja die Ergebnisse der wissenschaftlichen Sprachforschung aus dem Elementarunterrichte wegzulassen und der alten bewährten Methode treu zu bleiben. Sehr bald erkennt gewöhnlich der Neuling dankbar an, daß es sich in den ausgefahrenen Geleisen am bequemsten fährt und sein Gewissen beruhigt sich im Hinblick auf den Zwang der Umstände. In der That ist, so lange der lateinische Elementarunterricht neun- oder zehnjährige Schüler voraussetzt — und dies erscheint für das Gymnasium noch auf lange Zeit zutreffend — eine wesentliche Aenderung der Methode kaum zu erwarten und alle darauf gerichteten Bestrebungen dürften erfolglos bleiben.

Diese drei Hauptgebrechen — Interesselosigkeit, Gedächnißüberbürdung, Unwissenschaftlichkeit — haften der gegenwärtigen Methode des lateinischen Anfangsunterrichts unzertrennlich an, aber das Gymnasium empfindet sie durchaus nicht in gleich drückender Weise wie die Realschule. Der Gymnasiast findet in den höheren Klassen reichliche Entschädigung für die Trockenheit des ersten mehrjährigen Unterrichts; mit jedem Schritte vorwärts thut sich ihm eine weitere Aussicht auf in die so eigenartige und durch ihre scharf gezeichneten Persönlichkeiten und Verhältnisse so außerordentlich anziehende und imposante römische Welt; die Autoren, in deren Studium sich der Jüngling vertieft, bieten ihm eine Fülle von geistiger und gemüthlicher Anregung, unter deren Einfluß die gesammte Charakterentwickelung des Jünglings sich gestaltet und der er auch als Mann noch zu stetem Danke sich verpflichtet fühlt. Dies Alles aber fehlt dem Realschüler. Ist er nach 3 Jahren voll trockener Arbeit und mechanischen Memorirens in die Tertia aufgerückt, so erlischt der lateinische Unterricht. Mit wenigen Stunden wird er noch viele Jahre hindurch fortgeführt; brosamenweise bekommt der Schüler einige Abschnitte einzelner Schriftsteller vorgeführt, deren Inhalt auf ihn durchaus nicht jenen gewaltig ergreifenden und die Entwickelung mächtig beeinflussenden Eindruck ausüben kann; sind ihm doch gleichzeitig in der französischen und englischen Literatur Werke zugänglich geworden, welche, was ethischen Gehalt und künstlerische Form betrifft, ihm größere Bewunderung abnöthigen und auf seinen Geist und sein Gemüth viel nachhaltiger einwirken. Auch die Ueberanstrengung des Gedächtnisses macht sich auf dem Gymnasium nicht in so greller Weise fühlbar. Dort ist in den Unterklassen das Lateinische das Ein und Alles des ganzen Unterrichts, die Arbeit für alle anderen Fächer ist höchst unbedeutend. Wie ganz anders auf der Realschule! Auch bei

Digitized by Google

der größtmöglichen Bevorzugung kann man hier dem Lateiniſchen nicht jenes ausſchließliche Dispoſitionsrecht über die häusliche Arbeit der Schüler einräumen; die verſchiedenſten andern Fächer treten mit bei Weitem größerer Wucht auf als auf dem Gymnaſium und verlangen, daß der Schüler ihnen viel Fleiß und Zeit auch außerhalb der Schule zuwende. Beſonders von der Quinta an, ſobald das Franzöſiſche auftritt, wird Merk- und Arbeitsſtoff erdrückend für den Schüler und das Uebermaß mechaniſcher Arbeit, die gerade das Lateiniſche fordert, wirkt im höchſten Grade nachtheilig auf ihn ein, ja es iſt ſeiner geiſtigen wie körperlichen Entwickelung gradezu ſchädlich. Und was jenen dritten Hauptfehler des gegenwärtigen lateiniſchen Elementarunterrichts betrifft, die Unwiſſenſchaftlichkeit, ſo findet auch er auf dem Gymnaſium eine Ausgleichung dadurch, daß nach wenig Jahren die griechiſche Sprache eintritt, deren grammatiſcher Theil, ſchon die Formenlehre, dem Schüler bietet, was er vom Lateiniſchen vergeblich erhofft hat: ein überſichtliches, klares, in allen Theilen harmoniſch entwickeltes Ganze. Die hier empfangenen Aufſchlüſſe werfen nun auch in das Chaos ſeiner lateiniſchen Memorirergebniſſe einiges Licht. Wo aber iſt dazu für den Realſchüler Gelegenheit? Die engliſche Sprache, mit der er allerdings in wiſſenſchaftlicher Weiſe und auf dem Wege der Deduction bekannt gemacht wird, iſt überhaupt als lebende Sprache nicht geeignet, hier ergänzend und ausgleichend einzutreten und außerdem dürfte ſie in Hinblick auf die nivellirende Neigung ihres grammatiſchen Ausbaues die letzte ſein, die zu hiſtoriſchem Sprachgefühl anleiten kann. Mithin wird die Vorausſetzung, unter welcher das Lateiniſche obligatoriſche Aufnahme in den Realſchulorganismus verlangen kann, nämlich, daß es die modernen Sprachen da ergänze, wo ſie den Sprachſinn der Schüler nur einſeitig und unvollkommen zu entwickeln vermögen, vollſtändig illuſoriſch, ſobald der übliche Modus beibehalten wird.

Kann es aber in Anbetracht dieſer Mängel, die die Realſchule durchaus nicht auszugleichen vermag, anders kommen, als es wirklich kommt, daß nämlich der Realſchüler gleichgiltig und abgeſtumpft wird gegen das Latein? Muß er nicht die Zeit und Arbeit bedauern, die er dieſem trockenen und ergebnißloſen Unterricht gewidmet hat? Kann man ſich noch wundern, wenn über die traurig geringen Erfolge eines vieljährigen lateiniſchen Unterrichts an Realſchulen unter Fachleuten nur eine Stimme iſt?*)

*) Für weitere Ausführung aller dieſer Uebelſtände iſt auf die kleine Schrift:

Um des Lateinischen selbst willen muß man also eine Aenderung des bisherigen Verfahrens erstreben, wodurch zugleich auch anderen Fächern der Realschule die ihnen nöthige Freiheit wiedergegeben würde, deren sie sich jetzt durch das Latein beraubt sehen. Will nämlich die Realschule jenes ideale Princip erfüllen, durch gleichmäßige Pflege historischer und realistischer Wissenschaften eine harmonische Geistesblüthe ihrer Schüler zu entwickeln, so muß sie auch beiden Gruppen möglichst gleichen Spielraum gönnen. Rechnet man nun in den untern Klassen 32 wöchentlich Schulstunden, so würden nach Abzug von 6 Stunden für Künste und Fertigkeiten (Singen, Zeichnen und Schreiben) bei gleicher Vertheilung 13 Stunden wöchentlich für die historischen Wissenschaften verfügbar sein und darein hätten sich Religion, Geschichte und Sprachen zu theilen. Nun kann man wohl in Anbetracht des größeren ethischen Gehalts dieser Wissenschaften ihnen noch 2—3 Stunden auf Kosten der realistischen Fächer zulegen, aber über mehr als 15—16 Stunden wird man sicherlich nicht für die historischen Fächer verfügen können. Davon belegt nun das Lateinische in Sexta 8, in Quinta 6 Stunden mit Beschlag, also etwa die Hälfte. Die übrigen historischen Fächer mögen sehen, was von dem Reste für sie übrig bleibt. Diese Kuckucksrolle, die das Latein in seiner gegenwärtigen Methode den verwandten Fächern gegenüber ausübt, beschränkt sich aber nicht nur auf die unverhältnißmäßige Beschlagnahme von Zeit und Arbeitskraft der Schüler, sondern sie hindert auch einzelne verwandte Fächer, ihren Stoff nach der ihnen naturgemäßen Methode zu behandeln.

Dies trifft zunächst den Unterricht in der Muttersprache. Wenn irgend einer, so basirt dieser Unterricht auf dem Princip der inductiven Selbstthätigkeit des Schülers und auf analytischem Verfahren, ja er ist eigentlich bis in die höchste Klasse hinauf Anschauungsunterricht, wie weiter unten noch näher begründet werden soll. Nichts liegt ihm ferner als systematische Darlegung der in unserer Sprache herrschenden Gesetze, sondern er strebt danach, die der jedesmaligen Altersstufe entsprechenden sprachlichen Begriffe und Gesetze durch den Schüler selbst aus der Lecture zu entwickeln, die von dem Lehrer mit Rücksicht auf das zu gewinnende Resultat auszuwählen und zu gruppiren ist. Diese Auffassung des Unterrichts in der Muttersprache als

„Ueber die Nothwendigkeit der Entfernung des Lateinischen ꝛc. Von einem Reallehrer. Neuwied und Leipzig 1870." zu verweisen.

Digitized by Google

eines Anschauungsunterrichts, in welchem der Schüler durch methodisch geleitete Analyse der in seiner Lecture und seinem eigenen Ausdrucke auftretenden Erscheinungen zu Erkenntniß der Sprachgesetze geführt wird, die er schon längst unbewußt anwandte — diese Auffassung wird sowohl von den sächsischen als preußischen Schulbehörden getheilt und mit Recht treten beide gegen jene unselige Systematisirung auf, die die deutsche Sprache behandelt, als wäre sie eine fremde und todte Sprache, und die ihr alles Interesse des Schülers rauben muß. Das sächsische Regulativ sagt §. 65: „Man hat den Unterricht in der Muttersprache mit einer ganz speciellen formalen Grammatik begonnen, gleichsam als sollte und müßte der Schüler, der schon bei seinem Eintritt in die Schule einen ganzen Schatz von wenn auch unbewußter Sprachübung und Sprachwissen mitbringt, auf diese Weise die ersten geistigen Laute und Bewegungsformen in seiner Muttersprache erlernen.“ Eine preußische Circularverfügung vom 8. März 1843 spricht denselben Gedanken in noch schärferen Worten aus. Sie sagt: „Höchst nachtheilig ist der in manchen Anstalten übliche theoretische grammatische Unterricht in der Muttersprache, welcher die deutsche Sprache den Schülern gegenüber gleichsam als eine fremde, erst noch zu erlernende betrachtet, oder die natürliche Aeußerung der Sprachthätigkeit von dem Standpunkt eines philosophisch-grammatischen Systems ansieht und zu einer bewußten zu erheben sucht und schon in der Behandlung des Gegenstandes von Seiten des Lehrers, sowie in der sich kundgebenden Theilnahmlosigkeit der Schüler seine Unzweckmäßigkeit zu erkennen giebt.“ Diese Verkehrtheit ist aber nur auf Rechnung des lateinischen Unterrichts zu schreiben. Dessen deductive, systematisirende Methode überträgt der Lehrer, der als früherer Gymnasiast einer andern Anschauungsweise meist unzugänglich ist, auch auf den Unterricht in der Muttersprache und behandelt gleichmäßig und gleichzeitig im Deutschen und Lateinischen Kapitel der Formen- und Satzlehre, die er im lateinischen Unterricht, der Grammatik folgend, zu absolviren hat. Die deutsche Declination und Conjugation wird parallel den entsprechenden Theilen der lateinischen Formenlehre getrieben, ja er sieht sich sogar oft wider sein besseres Wissen und Wollen genöthigt, einzelne Abschnitte vorzunehmen, weil sie im Lateinischen als bekannt vorausgesetzt werden, obgleich er sie gern als gegenwärtig noch ungeeignet für spätere Jahre zurücklegen möchte. Welcher gewissenhafte und einsichtige Lehrer des Deutschen möchte z. B. in der Sexta alle Arten von Pronomen, den Conjunctiv,

Digitized by Google

die Nebensätze u. s. w. besprechen? Aber der lateinische Unterricht verlangt es und so fügt er sich widerwillig und trotz der Einsicht, daß der betreffende Abschnitt den Schülern völlig unverstanden bleiben müsse. Getrost kann man in dieser Hinsicht an alle Realschullehrer appelliren, welche deutschen Unterricht in solchen Klassen ertheilen, in denen die Elemente des Lateins gelehrt werden, also in Sexta und Quinta; sie alle werden bezeugen, daß der deutsche Unterricht durch den gleichzeitig erfolgenden lateinischen Elementarunterricht zu seinem Nachtheil beeinflußt, in seiner freien Gestaltung gehemmt und an der Anwendung der ihm naturgemäßen analytischen und inductiven Methode verhindert wird. Die Folge dieses nachtheiligen Einflusses ist die oben gekennzeichnete trockene Systematisirung. Recht sehr zu wünschen wäre es, daß man an maßgebender Stelle, wie man die Schäden erkannt hat, so auch die Quelle derselben, den lateinischen Elementarunterricht und die in ihm übliche Methode, erkenne. Gegenwärtig ist dies aber noch nicht der Fall, wie sich aus dem sächs. Realschulregulativ §. 66 und der preußischen Unterrichts- und Prüfungsordnung pag. 49 ergiebt. Beide empfehlen nämlich den Realschulen den grammatischen Unterricht in der Muttersprache in den unteren Klassen möglichst eng an das Lateinische anzulehnen. Die Resultate dieser Empfehlung liegen offen zu Tage und die Ernte entspricht nur der Aussaat. Wiederum ist übrigens zu bemerken, daß dieser Uebelstand nur auf der Realschule, nicht auf dem Gymnasium hervortritt, da auf diesem der deutsche Unterricht ganz anderen Zwecken dient*).

Eine Recapitulation ergiebt: die trotz der oben nachgewiesenen grundsätzlichen Verschiedenartigkeit der Realschule von ihr übernommene Methode des Gymnasiums für den lateinischen Elementarunterricht leidet an den wesentlichen Fehlern der Trockenheit, Gedächtnißüberbürdung, Unwissenschaftlichkeit, beeinträchtigt die andern historischen Fächer, lähmt und verstümmelt den deutschen Unterricht. Die bedeutende und herrliche Aufgabe, die dem Lateinischen an der Realschule gestellt ist, zu erfüllen, wird es durch die Mängel eben dieser Methode verhindert, ihr also ist der traurige Zustand des gegenwärtigen Lateinunterrichts

*) Der deutsche Unterricht auf dem Gymnasium will meist der ästhetischen Ausbildung dienen. Fertigkeit und Geschmack im Lesen und Declamiren, Stilbildung — das sind seine Hauptaufgaben. Dazu tritt in den oberen Klassen Kennenlernen der classischen deutschen Literatur durch die Lecture und ein encyclopädischer Abriß der Literaturgeschichte.

Digitized by Google

an der Realſchule zuzuſchreiben. Im Intereſſe jener hohen Aufgabe und im Intereſſe des Geſammtorganismus der Realſchule liegt es alſo, daß die gegenwärtigen Verhältniſſe des lateiniſchen Unterrichts an Realſchulen von Grund aus geändert werden.

Schon Viele ſind an dieſem Schluſſe angelangt, und es war nur ein doppelter Ausweg, den ſie anzugeben wußten. Den Einen ſind all dieſe Beſchwerden nur Gründe zu ihrer Forderung, das Lateiniſche ſolle ganz ausgeſchieden werden. (S. z. B. Döll, Director der wiener Oberrealſchule, beſprochen in Langbein's Päd. Archiv 1870 pag. 786.) Meiſt ſind es Vertreter der Realwiſſenſchaften, die dieſen Weg empfehlen. Aber ſie haben überſehen, daß ſich alle dieſe Vorwürfe nur gegen die übliche Methode des Lateiniſchen richten und durch eine Aenderung derſelben möglicher Weiſe gegenſtandlos werden. Das Lateiniſche ſelbſt kommt dabei gar nicht in Frage und es iſt ſchon oben pag. 439. 440 nachgewieſen, daß ein Verzichten auf daſſelbe die gegenwärtige Beamten- und Gelehrtenſchule auf denjenigen Standpunkt herabdrücken würde, für welchen in der Realſchule zweiter Ordnung die geeignete Anſtalt ſchon vorhanden iſt. Die Anderen, meiſt Philologen, bauen auf alle jene zugeſtandenen Vorderſätze den Schluß: Alſo muß der lateiniſche Unterricht der Realſchule bis in die Oberklaſſen ſich möglichſt genau dem des Gymnaſiums anpaſſen, um etwas Ordentliches zu leiſten. In beſtimmter Weiſe iſt dieſer Vorſchlag durch Herrn Dr. Jäger, Gymnaſialdirector in Köln, auf der achten Verſammlung der Lehrer höherer Schulen der Rheinprovinz (abgehalten zu Düſſeldorf den 30. März 1869) ausgeſprochen worden. Die Theſen deſſelben verlangen in der Hauptſache Identificirung des ganzen Unterrichts für Sexta und Quinta der Realſchulen und Gymnaſien nach dem Plane der letzteren und bedeutende Erhöhung der Stundenzahl für das Lateiniſche in den obern Klaſſen. Als dieſe Theſen zur Abſtimmung kamen, ſtimmten alle Philologen dafür; die Realſchullehrer, die einmüthig dagegen ſich ausſprachen, wurden überſtimmt. Daß dieſer Vorſchlag nichts Andres enthält, als die Herabdrückung der Realſchule zu einer niedern Spielart des Gymnaſiums, erregt bei den Votanten und ihren Geſinnungsgenoſſen keinen Anſtoß; iſt doch dieſe Herabdrückung das Ziel, auf das ſie — bewußt oder unbewußt — hinarbeiten.

Zunächſt hat weder die eine noch die andere dieſer vorgeſchlagenen Radicalcuren Ausſicht auf Realiſirung. Beide gehen von extremen Parteien aus, die eine von Lateinfeinden, die andere von Lateinfanatikern. Daß ſo extreme Anforderungen nicht erfüllt werden, darf man

von der über den Parteien stehenden Schulbehörde hoffen. Richtiger scheint es zu sein, wenn man sein Augenmerk auf das Ausfindigmachen eines Weges richtet, der, ohne den eigenartigen Bestand der Realschule erster Ordnung in Frage zu stellen, darnach strebt, jene Mängel des gegenwärtigen lateinischen Unterrichts an der Realschule zu beseitigen, die einen so verderblichen Einfluß auf den Organismus dieser Anstalt äußern. Und ein solcher Ausweg ist wirklich vorhanden, ja der Verfasser unternimmt es, den Beweis zu führen, daß damit nicht nur jenen Schäden und Mängeln gründlich abgeholfen, sondern der lateinische Unterricht erst auf die ihm gebührende Stufe von Einfluß und Bedeutsamkeit für die Realschule erhoben würde. *Man weise dem Lateinischen an der Realschule dieselbe Stellung und dieselbe Aufgabe zu, die an dem Gymnasium dem Griechischen zufällt!* Diese Forderung ist im Grunde eine doppelte, sie verlangt einmal die Anwendung derselben wissenschaftlichen Methode, deren sich gegenwärtig am Gymnasium das Griechische erfreut, und zweitens die Entfernung des lateinischen Unterrichts aus den zwei untersten Klassen der Realschule.

Umgestaltung der Methode des Lateinischen nach den Ergebnissen der Sprachwissenschaft.

Vergleicht man das Lateinische und das Griechische und die Aufgaben, die beiden Sprachen auf dem Gymnasium zufallen, so ergiebt sich eine merkwürdige und höchst lehrreiche Parallele zu dem Verhältniß, in welchem auf der Realschule die modernen Sprachen zu dem Lateinischen stehen. Warum gerade das Latein zur grammatischen Durchbildung sich vorzüglich eignet und woran es den modernen fremden Sprachen so unendlich überlegen ist: die reichere und feinere Entwickelung der Formen, die strenge Consequenz der Syntax, endlich die größere Fähigkeit, die mannichfaltigsten Gedankenformen nach ihren feinen Schattirungen und Beziehungen darzustellen, ja demselben Gedanken von seiner einfach offenen Form bis zur leisen Andeutung herab durch alle Stufen Ausdruck zu verleihen — darin ist es selbst wieder dem Griechischen durchaus unebenbürtig. (S. Schmid's Encyclopädie den Artikel: „Griechische Sprache" von *Bäumlein*.) Noch heute wird auf dem Gymnasium das Latein mehr als lebendige, denn als todte Sprache betrachtet, Gewandtheit und Sicherheit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck sind eingestandener Zweck ihres Unterrichts und sind für die Vertheilung des Stoffes, wie für die Bestimmung der Methode maßgebend gewesen. Grade so steht es um

das Französische und Englische auf der Realschule. Der griechische Unterricht des Gymnasiums ist solchen praktischen Zwecken fremd, selbst die schriftlichen Uebungen sind in den obersten Klassen mehr und mehr beschränkt worden in der ausdrücklich ausgesprochenen Absicht, den reinen Gewinn, der aus der Vertiefung in den grammatischen Bau der Sprache und aus der verständnißvollen Hingabe an die griechischen Classiker hervorgeht, nicht zu schädigen. Gleichermaßen ist es in der Realschule bei Betreibung des Lateinischen nicht auf Sprech- und Schreibfertigkeit abgesehen, sondern auf die logisch-grammatische Durchbildung der Schüler und auf Einführung derselben in die römische Kultur. Darnach muß die Aufgabe, die dem Lateinischen auf der Realschule, dem Griechischen auf dem Gymnasium zufällt, durchaus dieselbe sein: Ergänzung des Sprachsinnes, soweit er aus den lebenden Sprachen (Französisch und Englisch auf der Realschule, Latein auf dem Gymnasium) eben um ihres praktischen Zweckes willen nicht genau zu entwickeln ist, Erweiterung des sprachlichen Blicks, der in den lebenden Sprachen meist nur an Einzelheiten hängen bleibt, und Klärung und Ordnung all der sprachlichen Kenntnisse durch Einblick in eine wissenschaftlich dargelegte, in sich abgeschlossene und den lebenden an Reichthum und Consequenz überlegene Sprache. Daß das Latein in seiner gegenwärtigen Methode diesem Zweck nicht entsprechen kann, liegt auf der Hand, sobald man in Betracht zieht, daß diese Methode für einen ganz anderen praktischen Zweck, Schreib- und Sprachfertigkeit, entworfen ist, der sich natürlich gleich in den Anfängen geltend macht.

Auch das Griechische auf dem Gymnasium wurde früher diesem hohen Zwecke nicht gerecht. Noch vor wenigen Jahrzehnten konnte man sich nicht denken, daß die bewährte Methode des Lateinischen nicht auch für jede andere Sprache, besonders für das Griechische, die einzig passende sei. Ein Zweifel daran hätte als Frevel gegolten und so bekam denn der Schüler die griechische Formenlehre und Syntax in einer nach dem Muster des Lateinischen zurechtgeschnittenen Schablone vorgeführt. Diese Verachtung des Kapitals an logisch-grammatischer Bildung, das der Schüler aus einem mindestens zweijährigen lateinischen Unterricht in die erste griechische Stunde mitbrachte, dieses Verkennen des völlig andern Zwecks, der für den griechischen Unterricht auch eine andere Methode verlangte, trug schlimme Früchte: geringes Interesse, mangelhaftes und oberflächliches Verständniß der Schriftsteller, baldiges Vergessen des mechanisch Eingelernten nach dem Ab-

Digitized by Google

gang von der Schule. Und wie steht es jetzt? Jeder alte Gymnasiast, der die Stätte seiner Jugendbildung wieder aufsucht, muß sich über die Veränderung wundern, die in dem Leistungsverhältnisse der beiden alten Sprachen vor sich gegangen. Die früher fast durchgehends erreichte Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch ciceronianischen Lateins wird jetzt nur noch ein sehr kleiner Prozentsatz der Abiturienten davon tragen. Dagegen sind Fleiß und Interesse für die griechischen Klassiker bedeutend gewachsen, der ethische Gehalt derselben wird viel nachhaltiger ausgeschöpft, Sinn und Verständniß für die Feinheiten der Sprache ist auffallend gesteigert. Dieser Umschwung datirt von der Zeit an, da man es wagte, die Ergebnisse, welche die Sprachkunde auf dem Gebiete der griechischen Wort- und Satzlehre zu Tage gefördert hatte, in dem Schulunterrichte zu verwerthen. Das Hauptverdienst hierbei fällt der griechischen Schulgrammatik von Curtius zu, einer eminenten Leistung, die mit tiefer Wissenschaftlichkeit einen außerordentlichen pädagogischen Takt in der Auswahl und Beschränkung des Stoffes verbindet und für welche die Schule nicht dankbar genug sein kann. Das wird gewiß jeder Lehrer bestätigen, der selbst früher durch Buttmann's oder Kühner's Grammatik in die griechische Sprache eingeführt worden ist und nun mit dem Curtius in der Hand seiner Schüler Interesse von allem Anfang an gefesselt sieht. Wie gering im Vergleich zu früher ist jetzt der Gedächtnißverbrauch der griechischen Formenlehre! Es gilt ja nicht mehr eine zufällige äußere Form zu lernen, sondern die innern Gesetze der Sprache, vermöge deren jene Form zu Stande kommen mußte. Was früher nur mit widerwilligem Gedächtniß festgehalten wurde, das schmiegt sich jetzt von selbst an; scheinbare Widersprüche lösen sich ohne Schwierigkeit; mächtig zwingt uns der aufgeschlossene Geist der herrlichsten aller Sprachen in seine Bahnen. Und in gleicher Weise geht die Syntax von dem Satzverhältniß aus und weist dessen leiseste Schwankungen in dem feinen Wechsel der Conjunctionen, der Tempora und Modi, der Partikeln und Präpositionen nach. Hierin wohl am Schärfsten verfährt die weit verbreitete Grammatik von Krüger. Nach solcher Methode behandelt, ist das Griechische im Stande, seinen oben entwickelten Zweck in glänzender Weise zu erfüllen.

Einen gleichen Weg sollte das Lateinische an der Realschule einschlagen, da es den gleichen Zweck erstrebt. Daß auch die lateinische Formen- und Satzlehre eine wissenschaftliche Behandlung verträgt, ist leicht nachzuweisen. Denn auch auf dem Gebiete dieser

Digitized by Google

Sprache hat die historische Sprachwissenschaft die wunderbarsten Schätze gehoben. In unzähligen Monographien und Sammelwerken sind die Veränderungen in Bildung und Beziehung der einzelnen Wort- und Satzformen von den ältesten lateinischen Sprachdenkmalen an bis in die nachaugustische Zeit erörtert und niedergelegt worden. Große Meister philologischer Wissenschaft, unter ihnen hervorragend Ritschl und Corssen, haben das Gesammtergebniß dieser Forschungen zusammengestellt und den lateinischen Sprachgeist verständlich gemacht. Abgeschlossen sind diese Arbeiten ebenso wenig wie die eng verwandten auf dem Gebiete der griechischen Sprache, gar manches Ergebniß ist noch problematisch; aber davon abgesehen bleibt noch immer von den Gesetzen, die die Formenbildung und den Satzbau der lateinischen Sprache beherrschen, ein reiches und klares Bild, das die Kritik völlig stichhaltig erfunden hat. Warum sollte man diese Gesetzmäßigkeit der lateinischen Sprache dem Auge des Schülers verhüllen? Warum soll in der Unterrichtsstunde der Lehrer sich stellen, als wisse er nichts von den Ergebnissen der Wissenschaft, die oft den im Lehrbuch enthaltenen und von der alten bewährten Methode dictirten Regeln schnurstracks entgegenlaufen? Soll denn der Lehrer nur an seinem Arbeitstische der Wahrheit nachstreben dürfen, aber sie beileibe nicht seinen Schülern offenbaren, gleich jener kirchlichen Halbheit, die dem Geistlichen vollständig freies wissenschaftliches Streben zugesteht, wenn er nur auf der Kanzel sich an den Buchstaben des Dogma's hält? Mag auch das Gymnasium durch seine Tradition gebunden sein, die Realschule muß sich völlige Freiheit wahren und kann um so eher dem lateinischen Unterricht die wissenschaftliche Methode geben, die allein ihm an der Realschule zu rechter Bedeutung und sichern Erfolgen helfen kann, je mehr die Zahl der Stimmen wächst, die auch für das Gymnasium eine Aenderung der üblichen Methode verlangen. Schalten doch schon die neu erschienenen lateinischen Grammatiken — selbst diejenigen, die sich in der Vorrede gegen jede Aenderung der Methode verwahren — an geeigneten Stellen Brocken der neuen Weisheit ein (S. z. B. Zumpt's Grammatik, 3. Declination) und ist doch schon eine bedeutende Literatur von Lehrbüchern vorhanden, die bewußt und offen die neuen Ergebnisse für die Schule bearbeiten. Unter ihnen sind hauptsächlich zu nennen: Vanicek, lat. Schulgrammatik. Prag 1856. Lattmann und Müller, lat. Schulgrammatik. Göttingen 1864. Möller, Formenlehre der lat. Sprache. Friedberg 1868. Schweizer-Sidler, Elementar- und Formenlehre

Digitized by Google

der lat. Sprache. Halle 1869. Schmitt-Blank, lat. Grammatik für Gelehrtenschulen. Mannheim 1870. Dorschel, die Elemente der lat. Formenlehre. Jena 1871. Die meisten von ihnen erklären ausdrücklich die griechische Grammatik von Curtius für ihr Muster. Keines von ihnen aber ist mit diesem epochemachenden Werke zu vergleichen. Jener pädagogische Takt, der die Curtius'sche Grammatik auszeichnet und der so schnell den von älteren Philologen gegen die neue Methode erhobenen Widerspruch verstummen machte, ist ihnen nicht in gleichem Maße eigen. Einerseits haben sie sich noch allzu oft den bisher üblichen Gruppirungen und Einrichtungen accommodirt, andererseits aber haben sie sich in der Aufnahme des Neuen nicht gehörig zu beschränken vermocht und außer manchen Angaben, die nicht über jeden Zweifel erhaben sind, findet sich auch ein bedeutender Ballast vom wissenschaftlichen Apparat in ihnen vor, der das Resultat selbst nicht berührt, sondern den Weg nachweist, auf welchem dieses Resultat gewonnen worden ist. Zur Abschaffung des Vocativs hat man sich vielfach ebensowenig entschließen können, wie man es vermochte, sich von der Eintheilung der Flexion in 5 Deklinationen und 4 Conjugationen zu trennen. Die berühmten versus memoriales sind noch fast überall vorhanden, die Syntax ist vielfach noch immer nur Lehre von den Conjunctionen. Dagegen sind die vielfachen Nachweise der altlateinischen Endungen recht wohl zu entbehren, wo sie nicht zur Erklärung der classischen Form unentbehrlich sind. Grade die Elementar- und Formenlehre von Schweizer-Sidler, unter den oben angeführten Lehrbüchern jedenfalls das wissenschaftlich tüchtigste, geht hierin vielfach zu weit (S. z. B. Anmerkungen zu p. 21, 31, 32, 45, 47, 61). Oder ist es für die Kenntniß der dritten Deklination nothwendig zu wissen, daß der Ablativ Singularis im Altlateinischen auf i, ei, e, der Dativ auf ei, i und e ausging und daß sich das e des Dativs noch in aere und jure erhalten hat? Daß der Pronominalgenitiv rum in der Volkssprache einzeln auch in die dritte Deklination eingedrungen sei: boverum statt boum u. s. w. vorkomme? Unterstützt es unsere Kenntniß der vocalischen Deklination, wenn wir lernen, daß die kurz a-Stämme der ersten Deklination ursprünglich auf lang a, die kurz o-Stämme der zweiten ursprünglich auf kurz a auslauteten? Wenn man nun auch zu der entschiedenen Ueberzeugung kommen muß, daß die genannten Lehrbücher in keiner Weise einen Vergleich mit der Grammatik von Curtius aushalten könne, so darf man doch andrerseits nicht außer Acht lassen, daß sie eine wesentlich schwierigere

Digitized by Google

Stellung hatten. Curtius nämlich hat als Schüler des nach seiner Grammatik ertheilten griechischen Unterrichts Quartaner eines Gymnasiums vor Augen. Die sprachlichen Kenntnisse, die sie aus einem zweijährigen intensiven Lateinunterricht mitbringen, sind in Rechnung gezogen und als fester Untergrund vorausgesetzt. Dieser sichere Boden fehlt den Bearbeitern der oben angeführten Lehrbücher: der Eine berechnet seine Arbeit auf die neunjährigen Schüler der Sexta (ein vergeblicher Versuch!), der Andere auf Schüler der Oberklassen, denen sie zur Repetition dienen soll, ein Dritter für junge Philologen und Lehrer, noch ein Andrer gar für alle diese Kategorien zusammen! So erklärt sich das unnöthige Festhalten an einmal hergebrachten Ordnungen, auch wenn man ihren Mangel an Berechtigung zugeben muß, es erklärt sich aber auch der Nachweis des philologischen Apparates. Was die Realschule braucht, muß anders geartet sein. Das für sie geeignete Lehrbuch muß ebenso wie Curtius Schüler voraussetzen, die mindestens jene sprachlichen Kenntnisse besitzen, die dem Quartaner des Gymnasiums eigen sind, um in gleich wissenschaftlicher Weise fern zu bleiben von jenem Zuniedriggreifen, das nur auf die Bahnen der perhorrescirten bisherigen Methode zurückführen würde, und von jener zu hohen Auffassung, die sich nicht nur mit den Erfolgen der Sprachwissenschaft, sondern auch mit dem ganzen innern Getriebe dieser Wissenschaft beschäftigen möchte. Ist aber diese Voraussetzung eine mögliche? Kann die Realschule, ohne in Sexta und Quinta Latein zu treiben, in ihrer Quarta an den Schülern denselben Schatz sprachlicher Kenntnisse nachweisen, die der Gymnasialquartaner dem zweijährigen Lateinunterricht verdankt? Unter Fachmännern, die selbst in Sexta und Quinta der Realschule Sprachunterricht ertheilt haben — und nur solche sind natürlich zu einem Urtheil berechtigt — kann darüber nur *eine* Stimme im Sinne der Bejahung jener Fragen sein.

Ueber die Entbehrlichkeit des Lateinunterrichts in den beiden unteren Klassen der Realschule.

Zunächst ist hier auf die schon oben ausgesprochene Ueberzeugung hinzuweisen, daß die grundlegenden sprachlichen Begriffe überhaupt nur in der Muttersprache gewonnen werden können und daß auch der gegenwärtige lateinische Elementarunterricht nicht darauf ausgeht, diese Begriffe hervorzurufen, sondern dazu die Muttersprache heranzieht. Was aber das Verdienst dieses Unterrichts ist, das ist die durch sofortige Anwendung auf die fremde Sprache herbeigeführte *Befestigung* und *Vertiefung* der sprachlichen Begriffe und Gesetze.

Digitized by

Es müssen sich dieselben natürlich um so tiefer dem Gedächtniß und dem Verständniß des Schülers einprägen, je mehr er gezwungen ist, sie auf einem anderen Boden als dem, darauf sie erwachsen, zur Anwendung zu bringen. Es dient aber auch der lateinische Elementarunterricht zur Egänzung und Correctur der aus der Muttersprache gewonnenen Gesetze, wo diese wegen der ärmeren Formenbildung und unvollkommeneren Entwickelung unserer Sprache einer ungenügenden, wohl auch mitunter schiefen Auffassung ausgesetzt sind. Wenn also Scheibert (höhere Bürgerschule § 36) dem Latein elementaren Werth für die Auffassung der reinen Grammatik, d. i. der allgemeinen, in der Sprache zum Ausdruck kommenden Denkgesetze zuschreibt, so ist dies nur in der Beschränkung gelten zu lassen, daß diese Denkgesetze in der Muttersprache zur Anschauung gebracht und aus ihr gewonnen werden, aber durch ihre Anwendung auf die reicher und folgerichtiger entwickelte lateinische Sprache nicht nur befestigt, sondern vor Allem zu schärferem und richtigerem Ausdruck gebracht werden. Es fragt sich nun, ob für diese höchst wichtige Aufgabe des Lateinischen in Sexta und Quinta ein Ersatz gefunden werden kann, der den in der Quarta nachweisbaren Schatz an Sprachkenntnissen — die Voraussetzung für die wissenschaftliche Betreibung einer dritten Sprache — ebenfalls garantirt. Jener Schatz umfaßt aber in der Formenlehre: Kenntniß der verschiedenen Wortarten und ihrer Verwendung in den Satztheilen, der Flexion vermittelst Verbindung von Stamm- und Biegungssilben in ihrer reichen Verschiedenartigkeit (freilich in einer den Ergebnissen der Wissenschaft durchaus nicht entsprechenden Weise), Anfänge der Wortbildungslehre. In der Satzlehre: Kenntniß der Satztheile, Abhängigkeit des Prädicats vom Subject, des Attributs vom übergeordneten Substantivum, Einzelnes von den Nebensätzen (bunt durcheinander), Abkürzung der Nebensätze. Die auf diese Abschnitte sich beziehenden allgemeinen Sprachgesetze bilden das Resultat des zweijährigen lateinischen Elementarunterrichts. Der außerdem vorhandene sehr bedeutende Memorirstoff hat entweder als Apparat zur Gewinnung dieser Gesetze gedient oder er ist besondere Eigenthümlichkeit der lateinischen Sprache mit ihren in Beziehung auf Formenbildung unzähligen Regeln und noch unzähligeren Ausnahmen. In letzterem Falle haben die erlernten Formen und Regeln mit dem Gewinn jener allgemeinen Sprachgesetze nichts zu thun, ja sie sind ihm eher hinderlich. Oder was für ein Werth hat es für die Erkenntniß der allgemeinen Denkgesetze, die in der Sprache zum Ausdruck kommen, daß die Adjectiva auf er ihren Superlativ mit der

Digitized by Google

Bildungsſilbe rimus und 6 Adjectiva auf ilis ihn mit limus bilden — vorausgeſetzt, daß der Begriff der dreigradigen Steigerungsfähigkeit des Adjectivums überhaupt mit Hilfe der Mutterſprache ſchon erfaßt iſt? Was ſoll es ferner für allgemein-ſprachbildenden Werth haben zu lernen, daß die Objectivſätze hinter den verbis sentiendi und declarandi in der Form des Accusativus cum Infinitivo erſcheinen? Dieſe Beiſpiele mögen genügen, jede Seite der Grammatik könnte ſie vermehren. Der Lehrer, der den Memorirſtoff der Schüler nach dieſem Geſichtspunkte prüft, wird zugeben müſſen, daß jene oben ausgeſonderten Ergebniſſe die einzigen allgemein-ſprachlichen Inhalts ſind und daß neun Zehntel des Stoffes darauf keinen Einfluß hatte. Jener Schatz allgemein ſprachlicher Geſetze iſt nun aber ſehr wohl, vielleicht ſogar noch ſicherer, zu gewinnen, wenn man nach Entfernung des Lateiniſchen in den beiden unterſten Klaſſen den Unterricht in der Mutterſprache zu weiterer und vor Allem methodiſcherer Entwickelung gelangen läßt, zugleich aber neben ihm und in ſteter Berührung mit ihm Franzöſiſch treibt.

Will der Unterricht in der Mutterſprache in ſeiner naturgemäßen Methode auftreten, ſo muß er zunächſt inductiv ſein. Er hat in höherem Grade als jedes andere Fach die Anſchauung zur Vorausſetzung, ja er bleibt eigentlich bis in die oberen Klaſſen Anſchauungsunterricht. Denn durch methodiſch geleitetes Selbſtbeobachten, Selbſtvergleichen, Selbſtſchließen ſoll der Schüler zur Erkenntniß der Denk- und Sprachgeſetze gelangen, die in unſerer Sprache wirken. Der Stoff, an dem er dieſe Thätigkeit ausübt, ſind die ſprachlichen Gebilde, die ihm in ſeiner Lectüre entgegen treten und die zugleich ſeinem Gemüth ethiſche Nahrung zuführen. Daraus ergiebt ſich von ſelbſt, daß das Verfahren ein analytiſches ſein muß, daß nie von den Einheiten, Atomen des ganzen Stoffs auszugehn iſt, alſo nicht etwa zuerſt von den Lauten, dann von den Silben, dann von den Worten, dann endlich von den Sätzen gehandelt werden darf. Ganz im Gegentheil iſt auf das geſchloſſene Ganze zuerſt die Aufmerkſamkeit zu lenken, alſo auf den Satz und ſo muß die Satzlehre den Untergrund für die geſammte Sprachlehre bilden. So allgemein iſt dieſe Wahrheit anerkannt, daß man auch fremden Sprachen, ſogar der lateiniſchen, von einflußreicher Seite her das analytiſche Verfahren anempfiehlt. Sagt doch Schrader (Erziehungs- und Unterrichtslehre p. 338) in Bezug auf das Lateiniſche: „Der Sprachunterricht hat nicht mit dem einzelnen Worte, ſondern mit dem einfachen Satze zu beginnen. Dieſer Satz iſt ſo zu wählen, daß die einfachſten Verhältniſſe der Formenlehre und der Syntax an ihm zur

Erſcheinung kommen". (S. auch Schrader a. a. O. p. 48.) Dieſe Priorität der Satzlehre iſt derart feſtzuhalten, daß der Schüler früher Subject und Prädikat eines jeden Satzes zu finden im Stande iſt, ehe er erfährt, was ein Subſtantivum, Pronomen und Verbum iſt. Er muß früher das Attribut kennen gelernt haben als das Adjectivum, früher das Adverbiale, als das Adverbium. Damit hängt die genaue und conſequente Auseinanderhaltung von Satz- und Formenlehre auf das Engſte zuſammen. Nie iſt ein techniſcher Ausdruck der einen aus Bequemlichkeit auf die andere zu übertragen und Antworten, wie: „ein Verbum" oder „ein Subſtantivum", wenn man gefragt hat: „Was für ein Satztheil iſt dies oder jenes Wort?" ſind ſchlechterdings nicht anzunehmen. Ebenſo iſt natürlich jede Rückführung von Satzverhältniſſen auf Wortarten durchaus zu vermeiden: ſubſtantiviſche und adjectiviſche Nebenſätze ſind Unmöglichkeiten. Man halte dies nicht für unnöthige Pedanterie; ein Rückblick auf die furchtbare Verwirrung, die aus der Durcheinandermiſchung hervorging, wird für Jeden, der an ſich ſelbſt die gleiche Erfahrung gemacht hat, dieſe Pedanterie als nothwendige und ſegensreiche Conſequenz erſcheinen laſſen. Nichts will der deutſche Unterricht weniger bieten, als eine ſyſtematiſche, umfaſſende Lehre vom Bau unſerer Mutterſprache. „Er will vielmehr — um mit Stoy's Worten zu reden — ſtets erſt zu Tage fördern, wo und wieviel der Gedankenkreis Hilfe der Theorie und der Uebung bedürfe." (S. Vaterhaus und Mutterſprache, Programm der Stoy'ſchen Anſtalt in Jena 1860.) Sogar eine abſchließende Beſprechung einzelner Kapitel iſt beſonders in den untern Klaſſen nirgends beabſichtigt, ſondern in jedem derſelben wird nur eine beſtimmte, dem allgemeinen Klaſſenſtandpunkte entſprechende Schärfe und Klarheit der ſprachlichen Begriffe und Geſetze erſtrebt. Da nun dieſe Nachhilfe dem Schüler vermöge deſſen eigenſter geiſtiger Selbſtthätigkeit an heimiſchen und ſeinem innern Leben naheſtehenden Stoffen zu Theil werden ſoll, ſo iſt der Gebrauch irgend eines Lehrbuchs oder Leitfadens durchaus unzuläſſig. Er würde nur dem alten Schlendrian dienen, die ſynthetiſche und deductive Vortragsweiſe begünſtigen, alſo jene troſtloſe Oede hervorrufen, die in der Erinnerung der Meiſten mit dem deutſchen Sprachunterricht für unzertrennlich verbunden gilt. Freilich erhebt dieſer Unterricht, wenn er nach der eben in gedrängten Zügen entwickelten, einzig naturgemäßen Methode ertheilt werden ſoll, ganz andere und viel höhere Anſprüche an den Lehrer, als jener Lehrern und Schülern gleich langweilige Unterricht, der meiſtens gegenwärtig unter ſeinem Namen ertheilt wird. Nicht mehr wird man wie bisher einen Para-

Digitized by Google

graphen des Leitfadens nach dem andern vorlesen und durchsprechen lassen und dann im günstigsten Falle durch Beispiele, welche die Schüler suchen, illustriren lassen dürfen, sondern es hat der Lehrer neben vollständigem Ueberblick über den gesammten in der Klasse zu verarbeitenden sprachlichen Stoff den feinsten Takt zu beweisen in der Erkenntniß des Was und Wieviel, das grade in dem Gedankenkreise des Schülers zu ergänzen ist. Da heißt es sorgfältige Auswahl treffen unter den Lesestücken, um grade das vorzunehmen, was für den zu behandelnden grammatischen Stoff ganz besonders geeignet ist. Da gilt es die vielfache Arbeit des Schülers methodisch zu leiten, dessen Auge auf den rechten Punkt zu richten, vor Abschweifungen zu behüten, Fremdartiges ausscheiden, Gleichartiges herbeitragen zu lassen, zur Auffindung des Gesetzmäßigen anzuleiten, ohne doch selbst in die Arbeit der Schüler einzugreifen, denn der methodische Elementarunterricht in der Muttersprache verträgt den Vortrag im Munde des Lehrers ebenso wenig, wie den Leitfaden in der Hand der Schüler. Mit gutem Gewissen kann man versichern, daß ein derartig geleiteter deutscher Unterricht vom Lehrer mehr Selbstverleugnung und Berufsfreudigkeit fordert, als jedes andere Fach. Aber der Lohn entspricht auch dieser Anforderung. An Interesse für den Schüler, an Frische und Lebhaftigkeit sucht dieser Unterricht seines Gleichen. Giebt es doch für den Schüler keinen Moment, wo er sich nur recipirend zu verhalten hätte, sondern ist er doch stets beschäftigt — bald Fragen nach den Satztheilen stellend, bald sie beantwortend, bald Mustersätze zusammentragend, bald deren eigne aus seinen geschichtlichen, geographischen und anderen Kenntnissen bildend. Und diese stete Thätigkeit bietet ihm darum soviel Interesse, weil er sie nicht als Arbeit empfindet. Denn es ist das Ideal des Unterrichts in deutscher Sprache, der sich nach den erwähnten Principien richtet, daß der Schüler es gar nicht merke, wie der Gegenstand des Unterrichts die deutsche Grammatik ist, sondern daß er des guten Glaubens lebe, es gelte nur, die ihm vorliegende Lecture nach Stoff und Form zu besprechen und zu erläutern. Kann man es nun Ueberhebung nennen, wenn der deutsche Sprachunterricht, nach naturgemäßer Methode ertheilt, sich vermißt, jenen sprachlichen Schatz, den der Quartaner des Gymnasiums am Lateinischen erworben hat, ebenfalls, ja in viel größerer Deutlichkeit und unverwischbar herzustellen? Jene oben dem lateinischen Unterricht zugeschriebene Schärfung und Vertiefung der sprachlichen Begriffe ist durch derart ertheilten Unterricht in der Muttersprache jedenfalls zu ersetzen.

Aber es bedarf noch einer fremden Sprache, welche die Ergänzung

Digitized by Google

und Verbesserung da übernimmt, wo unsere Muttersprache Lücken und Schwächen in ihrem grammatischen Baue aufweist. Ueberhaupt ist es nothwendig, daß der Schüler möglichst bald die erworbenen sprachlichen Kenntnisse in fremder Sprache wieder zu erkennen und anzuwenden genöthigt wird, weil er dadurch erst zur Freiheit von der Herrschaft der ersten Eindrücke und zur bewußten Beherrschung des Stoffes gelangt. Dies ist durch Betreibung jeder beliebigen Fremdsprache zu erreichen, wird also durch Erlernung des Französischen eben so gut erreicht werden, wie bisher durch das Lateinische. Und jenen größeren Reichthum an Formen, jene consequentere Durchführung der sprachlichen Gesetze im Satzbau, die das Lateinische zum Ergänzen und Verbessern der aus dem deutschen Unterricht gewonnenen Ergebnisse befähigen, den besitzt auch das Französische wenigstens in den Kapiteln, wo die Muttersprache einer solchen Ergänzung und Verbesserung bedarf. Zum Beweise sei hier nur auf einzelne Abschnitte hingewiesen, die gleich in den ersten Zeiten des französischen Unterrichts behandelt werden: Die präpositive Declination. Der Gebrauch des Theilungsartikels. Geschlechtsbestimmung der Hauptwörter aus Bedeutung und Endung. Ergänzung der Declination durch die Wortstellung im Satze. Stellung des Adjectivs zum Hauptwort. Abhängigkeit des adjectivischen Prädicativs vom Subject. Unterscheidung zwischen absoluten und abhängigen Fürwörtern. Klare Ausbildung der Formen im persönlichen wie im besitzanzeigenden Pronomen der dritten Person. Die reichere Flexion des Zeitworts u. s. w. (Näheres s. bei Goll, der Humanismus in Realschulen. Karlsruhe 1866.) Ein flüchtiger Blick auf diese Eigenthümlichkeiten der französischen Sprache zeigt, daß sie grade solchen Abschnitten der deutschen Sprache entsprechen, in denen die allgemein-sprachlichen Gesetze nur mangelhaft zur Erscheinung kommen und daß sie also die Ergänzung und Verbesserung des deutschen Sprachunterrichts herbeiführen. Niemandem wird es einfallen zu leugnen, daß die lateinische Sprache der französischen vielfach überlegen sei, sowohl in reicherer und ursprünglicherer Formenbildung, als auch in schärferer und feinerer Gestaltung des Satzbaus. Aber dieser letztere Vorzug kommt bei der uns obliegenden Vergleichung beider Sprachen in Hinsicht auf ihre Verwendbarkeit in den untersten beiden Klassen nicht in Betracht, denn in Sexta und Quinta ist die Formenlehre der Hauptstoff aller Arbeit und was jenen Vorzug des Formenreichthums betrifft, so dürfte er den allgemeinen sprachlichen Gewinn zu fördern nicht geeignet sein. Mit Recht sagt in Beziehung darauf Bratuschek (a. a. O. p. 52): „Allerdings ist die lateinische

Digitized by Google

Declination ihrer Form nach schwerer, als die französische; aber diese Schwierigkeit ist nicht das Bildende." Im Gegentheil sind diese aus der reicheren Formenbildung entspringenden Schwierigkeiten identisch mit jenen neun Zehnteln des ganzen Memorirstoffs (s. oben p. 470), die zur Förderung allgemeiner Sprachkenntnisse nichts beitragen und daher dürfte grade dieser Umstand es wesentlich befürworten, daß die ärmere französische Sprache, die ja die deutsche Grammatik vollständig genügend ergänzt, in den untern Klassen an die Stelle der reicheren lateinischen Sprache trete. Was noch besonders dafür ins Gewicht fällt, ist die Leichtigkeit, mit welcher sich die französische Sprache mit dem methodisch betriebenen Unterricht in der Muttersprache in Verbindung setzt und die grade das Gegentheil zu der Rücksichtslosigkeit bildet, mit welcher der lateinische Elementarunterricht die verwandten Fächer bevormundet und nicht zu selbständiger Entwickelung kommen läßt. Die Elementargrammatik von Plötz ist in der Hauptsache völlig auf diesen methodisch betriebenen deutschen Unterricht berechnet und gestattet fortwährende Bezugnahme, die um so segensreicher wirken wird, wenn der Unterricht in beiden Sprachen einem einzigen Lehrer anvertraut ist. Hierin und überhaupt in den Grundsätzen, die im französischen Unterricht zur Anwendung kommen sollten, ist den sehr gesunden Ansichten, die Bratuschek (a. a. O. p. 45—60) aufstellt, völlig beizustimmen*).

Sonach dürfte die Ueberzeugung gerechtfertigt erscheinen, daß die methodisch betriebene Muttersprache vereint mit dem Französischen jenen Grad allgemein-sprachlicher Bildung, der jetzt den Quartaner zur wissenschaftlichen Betreibung des Griechischen befähigt, ebenfalls hervorrufen kann und daß der nach Quarta verlegte lateinische Elementarunterricht in diesem Falle einen gleichen Unterbau sprachlicher Kenntnisse vorfinden würde, wie das Griechische am Gymnasium.

Erfordernisse für Einführung einer wissenschaftlichen Methode im Lateinischen.

Das erste Erforderniß bleibt stets die nach den oben entwickelten Grundzügen durchgeführte Methode des Deutschen und Französische in den zwei untersten Klassen, welche die Garantie dafür bietet, daß der angehende Quartaner im Besitz der sprachlichen Kenntnisse ist, welche ein wissenschaftlicher Sprachunterricht zur Voraussetzung haben muß. Darnach wird die wichtigste Frage die nach dem Lehrbuche sein, das dem

*) Nur den Wunsch, daß das Französische gleich in der untersten Klasse mit einer bedeutenden Stundenzahl auftreten solle, vermag der Verfasser nicht zu theilen. Es würde daraus eine Gefährdung der Reihenfolge hervorgehen, in welcher der grammatische Stoff gewonnen werden soll; beispielsweise sei daran erinnert, daß Conditionel, Subjonctif ꝛc. dann schon in der Sexta behandelt werden müßten, während der Unterricht in der Muttersprache die entsprechenden Kapitel aus dem ersten Jahrespensum mit vollem Rechte ausschließt. Jedenfalls ist es folgerichtiger, dem Französischen in der Sexta hauptsächlich die Ueberwindung der lautlichen Schwierigkeiten als Aufgabe zuzuweisen, wofür wöchentlich 3—4 Stunden genügen würden, und diesem nur vorbereitenden Unterricht das Elementarbuch von Plötz zu Grunde zu legen.

Unterricht zu Grunde gelegt werden soll. Daß unter denjenigen Lehrbüchern, die gegenwärtig schon eine wissenschaftliche Betreibung des lateinischen Unterrichts anstreben und deren bekannteste oben aufgezählt worden sind, eines den Zwecken und Bedürfnissen der Realschule entspreche, kann nicht behauptet werden. Aber die Arbeit auf diesem Gebiete ist eine so rege, daß fast jede Woche neue Erscheinungen bringt, daß also möglicher Weise schon in nächster Zeit ein völlig passendes Lehrbuch erscheinen kann. Besonders werthvoll wäre es, wenn aus den Händen eines der berühmtesten Meister der Sprachforschung, ähnlich wie es durch Curtius für die griechische Sprache geschehn ist, auch dem Lateinischen ein nach den neuen Principien gearbeitetes Lehrbuch dargeboten würde. Eine solche Arbeit würde die Garantie echt wissenschaftlicher Grundlage bieten, schon durch den Namen des Verfassers zu großer Autorität gelangen und den erfreulichen Beweis liefern, daß auch auf den Höhen der Wissenschaft eine Verallgemeinerung und praktische Verwerthung der erworbenen Schätze erstrebt wird. Die wichtigsten Grundsätze, nach denen es entworfen werden müßte, dürften folgende sein: Berücksichtigung aller durch die Kritik bewährten Ergebnisse der historischen Sprachwissenschaft. Rücksichtslose Ausscheidung aller Theile und Bezeichnungen der bisherigen Methode, die mit diesen Ergebnissen in Widerspruch stehen. Die Aufnahme des wissenschaftlichen Apparats ist nur da zulässig, wo ohne denselben die classische Form schlechterdings unverständlich ist, und auch dann noch auf das Aeußerste zu beschränken. Möglichste Uebersichtlichkeit in den Gruppirungen der Formenlehre. Thunlichste Beschränkung auf das Gesetzmäßige. Wegzulassen sind alle die Ausnahmen, Feinheiten, Nebensächlichkeiten, welche voraussichtlich dem Realschüler in dem ziemlich eng bemessenen Kreise seiner Lecture nicht vor das Auge treten werden. Die Syntax darf nur Lehre von den Satztheilen und Satzverhältnissen sein, die sogenannte Casuslehre und Conjunctionslehre sind höchstens als Repetition des schon vorher methodisch gewonnenen Stoffes zulässig*). Für die Behandlung der Formenlehre hat Curtius' griechische Schulgrammatik als Muster zu dienen**). Neben einer solchen Grammatik haben zwei Uebersetzungsbücher herzugehn, von denen man nur wünschen kann, daß das lateinisch-deutsche dem griechischen Lesebuche von Jacobs, das deutsch-lateinische aber den deutsch-griechischen Uebungsbüchern von Halm und Schenkl

*) So werden beispielsweise alle die gegenwärtig unter der Ueberschrift: „Lehre vom Genitiv" zusammengestellten Regeln zunächst in ganz verschiedenen Abschnitten der Syntax auftreten: die einen bei der Lehre vom Attribut (Genitivus subjectivus, objectivus, partitivus etc.), die andern bei der Lehre vom Object (Genitivus objectivus), noch andere bei der Lehre vom Adverbiale des Ortes (Genitivus loci) und erst viel später ist eine repetitionsmäßige Zusammenstellung aller Regeln, die auf den Genitiv Bezug nahmen, zulässig.

**) Als Probe, wie sich der Verfasser die Einrichtung eines derartigen Lehrbuchs denkt, ist in Beilage II eine Uebersicht der lateinischen Declination der Substantiva zusammengestellt, eines Kapitels, in dessen Behandlung alle neu erschienenen Lehrbücher sehr aus einander gehen. [Wegen dieser Beilage muß ich aber auf das Programm selbst verweisen. Langbein.]

Digitized by Google

thunlichſt entſprechen möchten. Der Vorzug jener Werke liegt vor Allem darin, daß die in ihnen gebotenen Sätze ihrem Inhalt nach den geiſtigen und gemüthlichen Bedürfniſſen des etwa vierzehnjährigen Schülers entſprechen und nicht jene Plattheiten enthalten, von denen die lateiniſchen (z. B. Spieß) und die franzöſiſchen (Plötz) Elementarbücher ſtrotzen. Die Schwierigkeiten, die eine ſo verbeſſerte Lecture für das Verſtändniß des Schülers enthalten könnte, ſind dadurch zu heben, daß unter dem Text diejenigen Worte oder Redensarten, deren Kenntniß beim Schüler nicht vorausgeſetzt werden kann, in Ueberſetzung gegeben werden. Im Anſchluß an die Formenlehre dürfte ſich ein Vocabularium empfehlen, das die gebräuchlichſten der Stämme, die ſich nach dem jedesmaligen Paradigma des Lehrbuchs richten, aufzählte. Es verſteht ſich, daß in den betreffenden Abſchnitten der Ueberſetzungsbücher grade dieſe im Vocabularium aufgeführten Stämme zur Verwendung kommen müſſen.

Aufgabe des lateiniſchen Unterrichts in der Quarta iſt die ganze Formenlehre — eine Aufgabe, die durchaus nicht zu groß zu nennen iſt, wenn man bedenkt, daß manche der griechiſchen Sprache anhaftenden Schwierigkeiten (z. B. Alphabet, Accentregeln) dem Lateiniſchen fehlen und daß der Umfang der lateiniſchen Formenlehre, wenn ſie nach den angegebenen Grundſätzen organiſirt wird, den der griechiſchen Formenlehre durchaus nicht erreicht. Ebenſo leicht kann die Untertertia die ganze lateiniſche Syntax in ihren Hauptzügen — und tiefer ſoll ja der Realſchüler überhaupt nicht eingeführt werden — durcharbeiten. In der Obertertia beginnt dann die Lecture zuſammenhängender Stücke in Proſa (Livius) und Poeſie (Abſchnitte aus den Metamorphoſen, ein oder der andere Geſang der Aeneis), während zwei Stunden wöchentlich der Befeſtigung und Weiterbildung der früher erworbenen grammatiſchen Kenntniſſe gewidmet ſind. In den drei oberſten Klaſſen ſind für den lateiniſchen Unterricht ebenſo wie für die andern Sprachen nur wenig Stunden zu erübrigen*). Alle in dieſen Klaſſen betriebenen Sprachen haben das gleiche Intereſſe, aus der Iſolirung, die ihr Verkümmern zur Folge haben müßte, herauszutreten und ſich durch enge Anlehnung an einander zu kräftigen. Am Zweckmäßigſten wird dies erreicht, wenn alle vier Sprachen durch einen einzigen Lehrer vertreten werden. Dies muß freilich vorläufig nur ein frommer Wunſch bleiben. Soll aber nicht alle Frucht des in den untern Klaſſen ſo intenſiven ſprachlichen Unterrichts verloren gehn, ſo muß in den obern Klaſſen an die Stelle des Unterrichts in 4 Sprachen ein vierſprachiger Sprachunterricht treten, ein fortwährender Austauſch der erworbenen Sprachkenntniſſe nicht nur, ſondern auch des ethiſchen Inhalts der verſchiedenen Lecture. Das Latein kann dazu hauptſächlich beitragen, indem grade die Stoffe der lateiniſchen Lecture (Livius, Cäſar, Salluſt, leichte Reden Cicero's; Ovid, Virgil, eine poetiſche Anthologie) durch die Prägnanz des Ausdruckes und die Einfachheit der in ihnen hervortretenden antiken Verhältniſſe ſich beſonders zur Uebertragung in fremde Sprachen eignen.

*) S. den am Schluß vorgeſchlagenen Lehrplan einer neunklaſſigen Realſchule.

Digitized

Vierteljährlich könnte zwischen prosaischer und poetischer Lecture gewechselt werden, die schriftlichen Uebersetzungen aus dem Deutschen in's Lateinische müssen natürlich mehr und mehr zurücktreten.

Schluß. Vorzüge der vorgeschlagenen Veränderung.

Ein Rückblick zeigt die außerordentlichen Vorzüge, die ein derartig anders gestalteter lateinischer Elementarunterricht darbieten würde. Jene oben erwähnten drei Hauptgebrechen dieses Unterrichts, welche die Realschule nicht wie das Gymnasium später auszugleichen vermag, werden in ihr grades Gegentheil umgewandelt. Die wissenschaftliche Betreibung führt eine bedeutende Gedächtnißentlastung herbei nicht nur durch sehr ansehnliche Verminderung des Merkstoffes, sondern vor Allem dadurch, daß das Mechanische des Lernens wegfällt, sobald das Gesetzmäßige an die Stelle des Zufälligen tritt. Jene Trockenheit aber wird in ihr grades Gegentheil, in ein lebhaftes Interesse umschlagen, grade so wie dem Quartaner des Gymnasiums die griechische Formenlehre in hohem Grade interessant ist. Die ganze Stellung des Lateinischen wird dadurch gewinnen; es wird nun durch die wissenschaftliche Behandlung, die es erfährt, einen bedeutenden Einfluß auf die andern Sprachen ausüben, der einen ganz anderen Werth hat, als die gegenwärtig mit rücksichtsloser Gewalt aufrecht erhaltene Bevormundung. Eine wirkliche Unterstützung für das Eindringen in den Geist fremder Sprachen wird das Lateinische erst wenn es nach wissenschaftlicher Methode betrieben wird leisten, während es jetzt in dieser Hinsicht viel verspricht und wenig hält. Mit einem Worte, die Aufgabe des Lateinischen ist eine viel höhere und ernstere geworden und die Berechtigung, die es aus einer so gestellten Aufgabe für seine Aufnahme in die Realschule erster Ordnung schöpft, wird nicht mehr bestritten werden können. Die Leistungen der Abiturienten werden nicht nur nicht geringer, sondern umfassender und werthvoller sein — ist doch auch ein Vergessen der in der Formen- und Satzlehre gewonnenen Kenntnisse nicht mehr zu befürchten, sowohl wegen der geringern Zahl von Jahren, die zwischen Anfang und Ende des lateinischen Unterrichts liegen, als auch weil Gesetzmäßiges weit fester vom Gedächtniß gehalten wird, als Zufälliges. Diese außerordentlichen Vortheile, die der lateinische Unterricht an Realschulen gewinnen würde, sobald man seinen Anfang in die Quarta verlegt und ihm hier ein wissenschaftliches Gepräge giebt, sind auch schon vielfach anerkannt worden. Es genüge, hier einige Pädagogen reden zu lassen, in deren Urtheilsfähigkeit kein Zweifel zu setzen ist. So sagt schon Jean Paul: „Latein wird zum Theil darum so schwierig, weil es so frühzeitig vorkommt; im fünfzehnten Jahre thut man darin mit einem Finger, wozu man früher die Hand brauchte.“ Prof. Schweizer-Sidler in Zürich, der Verfasser der oben erwähnten wissenschaftlichen Grammatik, äußert in einem Aufsatze (Zu meiner lateinischen Elementar- und Formenlehre. Fleckeisen und Masius 1870. 3): „Allerdings erfordert ein derartiger Unterricht nicht nur für die Erkenntniß des Stoffes, sondern auch für die pädagogische Verwendung viel mehr Nachdenken, viel mehr

Digitized by Google

unmittelbare Lebendigkeit als der Schlendrian. Wir behaupten aber, daß so in den Elementen unterrichtete Schüler auch einen weit offnern Blick in die Syntax thun, daß sie ein tieferes Verständniß dafür gewinnen, was die Alten wirklich sagen und man am Allerwenigsten ihnen die Lecture des Originals mit einer Uebersetzung ersetzen könnte." Ganz ähnlich spricht sich Director Ostendorf in dem schon öfter citirten Aufsatze (a. a. O. p. 177) aus: „Concentrirte man auf der untern und mittlern Stufe die ganze für Sprachen verwendbare Zeit und Kraft auf das Französische und Englische und fügte erst auf der obern Stufe, wo der Realschule nur die bessern Schüler geblieben sind, das Lateinische, dann aber mit 6—7 Stunden wöchentlich und ohne die lateinische Poesie, die nur für das Gymnasium wirklichen Werth hat, hinzu: so bin ich überzeugt, daß unsere Schüler bei der Abiturientenprüfung durchschnittlich im Latein nicht weniger leisten und im Französischen und Englischen gewandter sein würden." Und Professor Langbein, der Herausgeber des pädagogischen Archivs, schließt seine Mittheilung über die letzte Directorenconferenz der Provinz Posen, auf welcher höchst extravagante Meinungen ausgetauscht wurden, (s. päd. Archiv 1870) mit folgenden Worten:*) „Keine Seite hat es gewagt, eine Hebung davon zu erwarten, daß die untern Klassen noch ohne Latein blieben und selbstredend dafür andere Objecte, namentlich das Französische, nachdrücklicher betrieben würden, um dasjenige Alter der Knaben in einer Mittelklasse zu gewinnen, in welchem sie für die Verarbeitung der weit schwierigern lateinischen Grammatik befähigter erscheinen. Denn soviel dürfte wohl zunächst fest stehn, daß bei richtiger pädagogischer Behandlung die erstrebte formale Vorbildung auch ganz wohl und zwar leichter durch die französische Grammatik vermittelt werden könnte. Latein sollte erst in Untertertia mit 8 Stunden auftreten und in beiden obern Klassen mit je 6 Stunden durchgeführt werden, dann sei zu erwarten, daß die Abiturienten mehr leisteten, das Streben nach Zulassung zur Universität werde berechtigter sein und die aus der Quarta in's bürgerliche Leben Uebergehenden würden davon nur Vortheil haben." Im Wesentlichen ist dies dieselbe Ansicht, die der Verfasser in diesem Aufsatze verficht.

Die vorgeschlagene Organisation des lateinischen Unterrichts würde aber nicht nur für diesen selbst, sondern für den Gesammtorganismus der Realschule außerordentliche praktische Vortheile bieten. Vor allem ist ihr damit die Möglichkeit geboten, den Unterricht in den untersten Klassen methodisch zu gestalten und ihr Prinzip, keinem Gegenstande auf Kosten des andern ein Uebergewicht zu gestatten, auch wirklich durchzuführen. Selbst für die so vielfach und übertrieben betonte Nothwendigkeit, den Uebergang der Schüler vom Gymnasium zur Realschule und umgekehrt zu erleichtern, würde die vorgeschlagene Aenderung nur vortheilhaft sein. Für den Gymnasiasten, der zur Realschule übergehn

*) Die folgende Stelle gehört dem Correferat des Herrn Dir. Rodowicz (a. a. O. p. 709). Uebrigens gebe ich nicht lateinischen Unterricht, wie Herr Dr. Vogel in einer von mir hier getilgten Stelle voraussetzt. Langbein.

will, kommen die Lateinkenntnisse überhaupt nicht in Betracht; nach dem Stande seiner Kenntnisse im Französischen und der Mathematik bestimmte sich und wird sich auch fernerhin bestimmen die Klasse der Realschule, in die er einzutreten hat. Der Realschüler aber, der zum Gymnasium überging, konnte bisher — und wenn er auch in der Realschulsecunda gesessen hätte — günstigsten Falls in die Quarta des Gymnasiums aufgenommen werden, weil in dieser das Griechische beginnt. Um ein Jahr dienten sich gewöhnlich auch die zurück, die aus den beiden untersten Klassen in's Gymnasium übergingen. Wer nunmehr diesen Wechsel vornehmen will, der wird am Besten thun, auf der Realschule bis zur Quarta incl. aufzusteigen; ist er aus dieser versetzungsfähig geworden, so werden ihm seine Lateinkenntnisse den Eintritt in die Gymnasialquarta gestatten, da sie denen des angehenden Gymnasialquartaners mindestens gleich sind. Für das Jahr, das er einbüßt, werden ihn seine auf der Realschule erworbenen Kenntnisse im Französischen und den realistischen Fächern hinreichend entschädigen, ja es wird ihm auch die Aneignung der griechischen Sprache durch die früher nach wissenschaftlicher Methode erlernte lateinische Formenlehre wesentlich erleichtert werden. Sogar die Realschule zweiter Ordnung würde aus einem Beginn des facultativen Lateinunterrichts in der Quarta nur Vortheil ziehn, denn in diesem Falle wäre es möglich — wie es das sächsische Cultusministerium in der That beabsichtigt — von dieser Klasse an Englisch und Lateinisch alterniren zu lassen und zwar derart, daß sich von der Quarta an aufwärts jede Klasse gleichzeitig in eine lateinische und in eine englische Fraction theilt. Dadurch würde das Englische, dem eine gleiche Stundenzahl einzuräumen wäre, wie dem Lateinischen, zu viel höherer Bedeutung kommen. Wie wünschenswerth aber ist es, daß die nach allgemeiner Bildung strebenden Jünglinge, denen die antiken Sprachen und ihre classische Literatur fremd bleiben, tiefer in die englische Literatur eingeführt werden, die der französischen an ethischem Gehalt so außerordentlich überlegen ist. Den vielen zukünftigen Kaufleuten, die die Realschule zweiter Ordnung besuchen, dürfte eine solche Betonung des Englischen nur erwünscht sein.

So außerordentliche Vortheile aller Art lassen sich erwarten, wenn dem Lateinischen an der Realschule die gleiche Stellung angewiesen würde, die das Griechische am Gymnasium einnimmt. Die Bedenken, die man wohl noch von dieser oder jener Seite aussprechen könnte, werden sich — davon ist der Verfasser fest überzeugt — als haltlos nachweisen, sobald man den Vorschlag eines ernsten Versuches würdigen will. Wer aber unbedingt an dem Hergebrachten mit all seinen Mängeln festhält, der sollte bedenken, daß er dadurch nur den Lateinfeinden Waffen in die Hand giebt und daß er die gute Sache, für die er ficht, die Aufnahme resp. Beibehaltung des Lateinischen als obligatorischen Unterrichtsstoffes in Realschulen erster Ordnung, durch so blinde Hartnäckigkeit nur schädigen kann. Es erübrigt nur noch eine doppelte Hoffnung auszusprechen: einmal, daß unter den Philologen der Mann erstehe, der, ebenso mit wissenschaftlicher Tiefe wie mit pädagogischem Takt ausge-

Digitized by Google

rüſtet, ſolche Lehrbücher der lateiniſchen Sprache verfaſſe, die den eigenthümlichen Bedürfniſſen der Realſchule entſprechend an den oben angedeuteten Grundſätzen feſthalten; zweitens aber, daß die vorgeſchlagene Löſung der Lateinfrage, die zugleich eine Befreiung der Realſchule aus ihren gegenwärtigen unſichern und unerquicklichen Verhältniſſen anſtrebt, eine wohlwollende Prüfung und praktiſche Verwerthung finden möge.

Lehrplan für eine neunklaſſige Realſchule I. Ordnung,

wie er ſich nach den im Text vorgeſchlagenen Aenderungen geſtalten dürfte.

Klaſſe.	Hiſtoriſche Fächer.							Realiſtiſche Fächer.							Künſte u. techn. Fertigkeiten.				
	Religion.	Deutſch.	Latein.	Franzöſiſch.	Engliſch.	Geſchichte.	Sa.	Geographie.	Naturgeſch.	Phyſik.	Chemie.	Rechnen.	Mathemat.	Sa.	Schreiben.	Zeichnen.	Singen.	Turnen.	Haupt-Sa.
VI.	3*	8	—	3	—	2	16	3	3	—	—	4	—	10	2	2	2	2	34
V.	3	6	—	6	—	2	17	3	3	—	—	4	—	10	2	2	2	2	35
IV.	2	4	6	6	—	2	20	2	2	—	—	4	2	10	—	2	2	2	36
IIIb.	2	3	6	4	—	2	17	2	1	2	—	2	4	11	—	2	2	2	34
IIIa.	2	3	6	4	—	2	17	2	1	2	—	2	4	11	—	2	2	2	34
IIb.	2	3	3	3	4	2	17	2	—	2	2	—	5	11	—	3	2	2	35
IIa.	2	3	3	3	4	2	17	2	—	2	2	—	5	11	—	3	2	2	35
I. zweijährig.	2	4	3	3	3	2	17	—	2	2	2	—	5	11	—	3	2	2	35
Sa.	20	38	30	35	14	18		16	16	12	8	16	30		4	22	18	18	
	in den obern Klaſſen je in einer Hand zu vereinigen.							in den 5 obern Klaſſen je in einer Hand zu vereinigen.											

*) Religion in der Stundenzahl, die ihr auf dem Gymnaſium zugewieſen iſt.

Druck von Herrcke & Lebeling in Stettin.

Bd. XIII. Pädagogisches Archiv 1871. No. 7.

I. Abhandlungen.

Verhandlungen der zweiten schlesischen Directoren-Conferenz.

Von Prof. J. Schmidt in Schweidnitz.

Die zweite schlesische Directoren-Conferenz tagte vom 20. bis 22. Juni 1870 in Neisse und hat sich in ihren Verhandlungen mit mehreren wichtigen Vorlagen beschäftigt. Die pädagogischen Ansichten, welche in denselben laut geworden, dürfen ein allgemeines Interesse zunächst der Lehrer, deren Anstalten durch ihre Directoren vertreten waren, dann der Pädagogen im Allgemeinen wohl in Anspruch nehmen.

In der ersten Sitzung, welche am Morgen des 20. Juni stattfand, begrüßte der Vorsitzende, Geh. Regierungs-Rath Dr. Dillenburger aus Breslau, die Versammlung im Namen des Herrn Ober-Präsidenten Grafen von Stollberg, der zu seinem Bedauern durch eine Badereise den Verhandlungen beizuwohnen verhindert war, im Namen des Directors des K. Provinzial-Schulcollegiums, Grafen Poninski, sowie des gesammten Königl. Provinzial-Schul-Kollegiums und machte dann Mittheilung über die Veränderungen, welche seit der ersten Directoren-Conferenz im Jahre 1867 in dem Personen-Bestande der Directoren sowie in der Zahl und in der Frequenz der höheren Unterrichts-Anstalten eingetreten waren. Hierauf trat man in die Tagesordnung ein.

Die erste Frage, welche zur Erörterung kam, lautet: „Ist es rathsam, für die 4 untern Klassen eine deutsche Grammatik einzuführen?“ Referent war Dr. Reisacker, Director des Matthiasgymnasiums in Breslau, Correferent Heß, Director des Gymnasiums in Oels. Das Resultat der von dem Vortragenden gemachten Erörterungen gipfelte in folgenden Sätzen: „Wenn überhaupt besondere und planmäßige Betreibung des Unterrichts der deutschen Grammatik zweckdienlich befunden wird, so wird die Einführung einer Grammatik zum gemeinsamen Gebrauche für Lehrer und Schüler nicht weiter beanstandet werden können. Von dem Vorschlage jedoch, den einige Gutachten machten, daß eine Grammatik nur für die Schüler der Tertia oder auch der Quarta eingeführt werde, wird schon aus dem einen Grunde abzustehen sein, weil gerade die beiden untersten Klassen zusammenhängende und geordnete Uebungen in der Orthographie erfordern und für diese Uebungen eine übersichtliche Zusammenstellung der Beispiele

und Regeln ganz unentbehrlich ist. Demnach wird im Sinne der gestellten Frage die Einführung einer Grammatik für alle vier untern Klassen zu empfehlen sein." — „Mit dieser Empfehlung wird aber, obschon die Frage wegen Einrichtung und Auswahl der Grammatik nicht vorliegt, doch in Rücksicht auf den ausdrücklichen Vorbehalt, den einige Gutachten an ihre Zustimmung geknüpft haben, die andere zu verbinden sein, daß die einzuführende Grammatik hinsichtlich ihrer Beschaffenheit durch möglichste Kürze und Bestimmtheit, durch Uebersichtlichkeit, durch Aufführung einer hinlänglichen Zahl von betreffenden Beispielen und endlich namentlich auch durch Uebereinstimmig mit der Terminologie der lateinischen Grammatik dem praktischen Zwecke des Unterrichts entspreche. Ein Lehrbuch für die lebendige Muttersprache hat abweichend von der fremdsprachlichen Grammatik lediglich zum Zwecke des festen äußeren Anhaltes für Lehrer und Schüler und zum Zwecke des Zusammenhanges und stufenmäßigen Fortschreitens des Unterrichts den Sprachstoff und die Regel nur im wesentlichen Bedarfe und in möglichst einfachen Umrissen zu bieten: der auf lebendige und wirksame Wechselbeziehung zu dem übrigen Unterrichte zu stützende eigentliche Ausbau ist die Sache des Lehrers."

Der Correferent Director Heß erklärte, daß er mit dem Referenten in allen wesentlichen Punkten übereinstimme und beschränkte sich daher in seinem Gutachten darauf, einige Ansichten der Gegner noch näher zu beleuchten und durch veränderte Verbindung in etwas anderes Licht zu rücken.

Zur Vereinfachung der Discussion beschloß die Versammlung sich an die fünf Fragen zu halten, welche der Vorsitzende gestellt hatte:

1. Ist es rathsam, für die vier untern Klassen eine deutsche Grammatik einzuführen?
2. Ist es rathsam, eine deutsche Grammatik nur in den mittleren Klassen zu gebrauchen?
3. Ist es rathsam, in den vier untern Klassen neben der gelegentlichen Belehrung über grammatische Objecte auch einen abgesonderten systematisch-grammatischen Unterricht zu ertheilen?
4. Ist es rathsam, eine deutsche Grammatik wenigstens in den Schulen in Gebrauch zu nehmen, in welchen die lokalen Verhältnisse besondere Schwierigkeiten bieten?
5. Ist es nothwendig, daß, wenn die Frage ad. 1. bejaht wird, eine und dieselbe deutsche Grammatik für sämmtliche Schulen einer Provinz in Gebrauch genommen wird?

Auf den Antrag von Reisacker und Heß beschloß die Versammlung, die dritte vom Vorsitzenden aufgestellte Frage zuerst zu entscheiden. Dies geschah. Die Frage wurde mit 26 gegen 10 Stimmen, unter letzteren die des Provinzial-Schulrath Dr. Scheibert, bejaht. Nach einer kürzeren Debatte, bei welcher auf Grund der gemachten Erfahrungen verschiedenen Ansichten entwickelt wurden, schritt man zur Abstimmung über die erste Frage. Es wurde dieselbe mit 23 gegen 13 Stimmen bejaht.

Bei dem Eintritt in die Discussion über die zweite Frage verständigte man sich erst darüber, welche Klassen man unter den mittleren zu verstehn habe. Nach dem neuen Prüfungsreglement für Schulamts-Candidaten begreift man darunter die Klassen Unter-Tertia, Ober-Tertia und Unter-Secunda, nach der Bezeichnung, welche von früher her gang und gebe, dagegen Quarta und Tertia. In dieser letzteren Bezeichnung wollte der Vorsitzende den Ausdruck „mittlere Klassen" verstanden wissen. Bei der Abstimmung wurde die Frage in zwei Theile zerlegt; es stimmte nur die aus der Abstimmung über die vorige Frage hervorgegangenen Minorität:

a. ob es rathsam sei, eine Grammatik für IV und III einzuführen; dafür nur eine Stimme;
b. ob es rathsam sei, eine Grammatik in III einzuführen; dafür 2 Stimmen. Auf eine Erörterung der Frage 4 wurde verzichtet. Bei der Abstimmung wurde sie bejaht gegen 5 Stimmen.

Die Frage 5 wurde offen gelassen.

Die Conferenz wandte sich darauf zur zweiten Hauptfrage: „Welche Mittel giebt es, in der Orthographie, beziehungsweise in der Interpunction ein gewisses Maß der Uebereinstimmung, wo möglich auch über den Bereich der einzelnen Anstalt hinaus, herzustellen?

Auch in Behandlung dieser Frage befanden sich Referent und Correferent in ziemlicher Uebereinstimmung. Der Referent Dr. Reisacker wies am Schlusse seines Resumé's darauf hin, daß vor nicht langer Zeit auf Veranstaltung des Ober-Schulcollegiums des ehemaligen Königreichs Hannover unter allseitiger Berücksichtigung der wissenschaftlichen Forderungen, aber auch zugleich mit möglichster Schonung des bestehenden Gebrauches, ein Regel- und ein Wörter-Verzeichniß für deutsche Rechtschreibung und schon bald nachher eine ähnliche Arbeit auf Veranstaltung der württembergische Regierung erfolgt sei. In dieselbe Zeit fielen die von Lehrerkollegien in Leipzig und vom schweiz-

Digitized by Google

erischen Lehrerverein ausgegangenen gemeinsamen Feststellungen. Eine ähnliche Feststellung liege auch im Interesse unsere Schulen und der Wunsch, daß sie auf Veranlassung der Behörde erfolgen möge und zwar zunächst wenigstens zum Zwecke der Einigung der verschiedenen höheren und niederen Schulen unserer Provinz, sei bereits mit manchen dahin gehenden näheren Vorschlägen in den meisten vorliegenden Gutachten ausgesprochen. Er empfahl daher den Vorschlag, daß die Behörde einem Ausschusse sachkundiger Lehrer aus den höheren Anstalten und Schullehrer-Seminarien die Auswahl einer der bereits erschienenen Feststellungen und die nöthige weitere Ueberarbeitung auftrage, dann das Ergebniß den Lehrerkollegien der verschiedenen Anstalten zu näherer Begutachtung vorlege und die hervorgetretenen Differenzen zuletzt durch Berathung und Abstimmung in der Directoren-Conferenz entscheiden lasse. Der Correferent Director Heß empfahl als Resultat der in den Gutachten niedergelegten Ansichten die Annahme folgender Sätze: „Es soll möglichster Anschluß an die gewöhnliche durch Heyse begründete Schreibweise stattfinden. Nur wo schon ein erhebliches Schwanken eingetreten ist, soll von ihr abgewichen werden. Beizubehalten ist namentlich die Bezeichnung gewisser kurzer Silben durch folgenden Doppel-Consonanten so wie die übliche Schreibung der S-Laute. Die Dehnungszeichen können, wo schon ein erhebliches Schwanken eingetreten ist, fortfallen, aber nicht allgemein beseitigt werden. Die gothische Schrift und deren Bezeichnung der Substantiven und substantivirten Wörter (mit Ausnahme fast alle Pronomina) durch große Anfangsbuchstaben ist beizubehalten. In Bezug auf die Prinzipien ist entschiedene Consequenz anzustreben, in der Schreibung einzelner Wörter, in denen kein allgemein festgestelltes Gesetz zur Geltung kommt, möglichste Freiheit zu gewähren." In Bezug auf Interpunction, meint der Verfasser, herrsche allgemein geringe Besorgniß, und in der That dürften die Schwankungen auf diesem Gebiete nur untergeordneter Art sein.

Der Vorsitzende formulirte hierauf folgende 2 Fragen für den Gang der Debatte:

1. Wird das Bedürfniß, auf ein gewisses Maaß der Uebereinstimmung in der Orthographie und Interpunction in der Schule und für die Schule der Provinz hinzuwirken, anerkannt?

2. Billigt die Versammlung den Vorschlag des Referenten und Correferenten, durch eine von der jetzt versammelten Conferenz zu wählende Commission einen Leitfaden für Orthographie und Interpunction berathen und ausarbeiten zu lassen, der dann mit Ge-

Digitized by Google

nehmigung der Schulbehörde für alle Schulen der Provinz eingeführt werden soll?

Im Anschluß an die Debatte, welche sich über die 2. Frage entspinnt, formulirt der Vorsitzende noch folgende Frage:

3. Sollen für die Commission die Grundsätze von Heyse und von Raumer maßgebend sein?

Frage 1 wurde einstimmig bejaht, eben so Frage 2, Frage 3 mit allen Stimmen gegen eine.

Damit schloß die erste Sitzung.

Die zweite begann Montag Nachmittags 3 Uhr unter dem Vorsitze des Provinzial-Schulraths Dr. Scheibert. Es wurden berathen die Fragen, betreffend den geschichtlichen Unterricht. Das Referat hatte übernommen Dr. Zastra, Director des Gymnasiums in Neisse.

Die erste Frage lautet: „Ist es anzurathen, daß der geschichtliche Unterricht in den unteren Klassen wiederhergestellt werde?

Der Referent kam, nachdem er die Gutachten der verschiedenen Anstalten geprüft, zu dem Endresultat, daß die Wiederherstellung des geschichtlichen Unterrichts in den unteren Klassen wünschenswerth und nothwendig sei, und beantwortet die Frage, welcher Art dieser Unterricht sein solle, dahin: „Die biblische Geschichte ist als integrirender Theil des Religionsunterrichts auf dieser Stufe gründlich zu lehren, aber in den Geschichtslectionen möge der Knabe in die griechische, römische und altdeutsche Sagenwelt eingeführt werden und an diese in Quinta biographische Bilder aus der alten Geschichte sich schließen. Für Sagen ist das kindliche Alter am meisten empfänglich: darum werde mit ihnen begonnen, und zwar mit den griechischen, als den einfachsten, die deutschen mögen den Schluß bilden; doch dürfte von ihnen wohl nur die Siegfried- und Gudrunsage sich eignen, da die meisten übrigen zu complicirter Art sind. Hierauf folgen in Quinta biographische Bilder aus der alten Geschichte und zwar so ausführlich, daß der Knabe eine deutliche Vorstellung von den bedeutendsten Persönlichkeiten, ihren Thaten und ihrem Character erhält, den freilich, wie Plutarch sagt, eine unbedeutende Handlung, eine Rede, ja selbst ein Scherz viel deutlicher kennzeichnet, als Schlachten mit Tausenden von Leichen und Belagerungen von Städten". Im weiteren Verlauf der Darlegung gesteht der Referent ein, daß ein Leitfaden für den Unterricht in den unteren Klassen schwer herzustellen sein würde; denn derselbe müßte dem Schüler einen sicheren Anhalt gewähren, ohne doch

Digitized by Google

zu viel zu bieten und den Lehrer in seiner freien Erzählung zu beschränken; aber stände nur erst die Wiederherstellung des Unterrichts fest, so würde auch ein angemessener Leitfaden nicht lange auf sich warten lassen.

Den Ausführungen des Referenten trat Fickert (Director des Elisabetanums in Breslau) entgegen. Der neue Unterrichtsplan vom Jahre 1856 sei die Frucht langjähriger Erfahrungen und Ueberlegungen, und nicht ohne Grund sei daher die Beseitigung des Geschichtsunterrichts in den unteren Klassen der Gymnasien erfolgt. Zu diesen Gründen gehöre die Vereinfachung des Lehrplans wie in anderen Fällen so auch in dieser Hinsicht; denn die Nebeneinanderführung des Unterrichts in der biblischen und des in der Profangeschichte sei bei den Schülern der unteren Klassen ein zu starker Anspruch an ihre Kraft. Sollten die Schüler jetzt weniger Geschichte lernen als früher, so müsse dies in den örtlichen Verhältnissen begründet sein; aber nicht sei dies dem Ausfall des Unterrichts in den unteren Klassen zuzuschreiben. Erst müsse der Schauplatz der Begebenheiten dargestellt werden; auch spreche der geographische Unterricht das kindliche Gemüth mehr an als der historische. Director Dr. Kletke (Realschule am Zwinger in Breslau) trat den Ausführungen Fickert's bei. Güthling (Director des städtischen Gymnasiums in Liegnitz) meinte dagegen, daß man den Unterricht in den unteren Klassen wieder herstellen müsse wegen der Liebe der Kinder zu jenem Stoffe, ferner um sie ethisch und gemüthlich anzuregen, endlich um die mit dem Zurücktreten der Sagengeschichte allmählig gesunkene Sprachfähigkeit und Sprachfreudigkeit der Schüler zu heben. Dagegen hielt Beisert (Director des Gymnasiums in Bunzlau) einen eigentlichen Unterricht in der Geschichte in Sexta und Quinta unmöglich.

Nachdem der Schluß der Debatte angenommen worden, stellte der Vorsitzende folgende Hauptfrage:

„Ist es anzurathen, daß der Unterricht, der damit characterisirt ist, daß er sich nur bezieht auf griechische und römische Mythe, Sage und Biographie, durch zwei wöchentliche Stunden in Sexta und Quinta wieder hergestellt werde"?

Dafür stimmten 19 gegen 17.

Auf die fernere Frage: „Soll der historische Unterricht blos für Quinta wiederhergestellt werden?" erklärten sich von der vorigen Minorität 13 dafür, 4 dagegen.

Die Abstimmung über die weiteren Fragen hinsichtlich der Be-

Digitized by

schaffung der Zeit, wobei es sich nur um das Gymnasium handelte, da die Realschulen bei der größeren Stundenzahl des geschichtlich-geographischen und deutschen Unterrichts mehr Zeit darbieten, ergab ein merkwürdiges Resultat.

Die Frage, ob der Gesammtstundenzahl in Sexta zwei wöchentliche Stunden zuzulegen seien, wurde mit 32 Stimmen gegen 4 verneint.

Die Frage, ob dem lateinischen Unterricht zwei Stunden wegzunehmen seien, mit 31 gegen 5 verneint.

Endlich die Frage, ob die zwei Stunden der Naturgeschichte dafür zu verwenden seien, mit 34 Stimmen gegen 3 verneint.

Für Quinta wurde gefragt, ob der sagengeschichtliche Unterricht an Stelle des Französischen treten solle. Dies wurde verneint mit 21 gegen 15 Stimmen.

Ferner, ob dem Schreibunterrichte eine Stunde zu entziehen und eine Stunde noch der Gesammtstundenzahl zuzulegen sei, verneint mit 23 gegen 13 Stimmen.

Sodann, ob die Naturgeschichte zu diesem Zwecke fortfallen solle, verneint mit 29 gegen 7 Stimmen.

Endlich: „Sollen die zwei Stunden Naturgeschichte, wenn dieser Unterrichtsgegenstand aus Mangel an geeigneten Lehrkräften ausfällt, a in beiden unteren Klassen (Sexta und Quinta) zur Geschichte verwendet werden?“ verneint mit 21 gegen 15 Stimmen; b „in Quinta allein zur Geschichte verwendet werden?“ bejaht mit 20 gegen 16 Stimmen.

Nachdem sich 32 gegen 4 Stimmen für die Wiedereinführung des geschichtlichen Unterrichts in Quinta erklärt hatten, dürfte es wunderbar erscheinen, daß die Abstimmung über die Beschaffung der nöthigen Stundenzahl das gedachte Resultat zur Folge gehabt hat.

Nach dieser Abstimmung übertrug der Vorsitzende dem Referenten Zastra den mündlichen Vortrag über die zweite Frage:

„Ob, und eventualiter welche Gründe sich gegen die mündlichen Vorträge über historische Themata in Abiturientenprüfungen anführen lassen?“

Seit Einführung des Abiturientenprüfungs-Reglements vom Jahre 1856, als die Vorträge über geschichtliche Themata unter die Forderungen aufgenommen wurden, haben sich manche Stimmen dagegen erhoben, welche die pädagogischen Uebelstände betonten, welche sich daraus ergaben. Die gegen die Vorträge gemachten Einwände dürften ziemlich allgemein bekannt sein. Neu dünkt mir die Erfahrung,

Digitized by Google

welche Hasper, Director des evangelischen Gymnasiums in Gr. Glogau, gemacht haben will, daß die Primaner in Folge der Repetitionen für geschichtliche Vorträge im letzten Semester eine auffällige Verminderung der Denkkraft zeigen. Referent Zastra sprach sich für die Beseitigung der Vorträge aus. Wenige Stimmen erhoben sich für die Beibehaltung derselben, ohne, wie es nach den Berichten den Anschein hat, die Momente besonders hervorzuheben, welche für die Erhaltung dieser Forderung sprechen.

Am Schluß der Debatte stellte der Vorsitzende zwei Fragen. Die Frage: „Soll aus dem Abiturienten-Reglement für die Gymnasien die Forderung des Vortrages fortfallen?" wurde mit 32 Stimmen gegen 4 bejaht. Für die Beseitigung stimmte auch einer der Redner, der, so weit das aphoristische Referat einen Anhalt giebt, bei der Debatte die Nothwendigkeit der Beseitigung des Vortrages in Abrede gestellt hatte.

Die Frage: „Soll dem Abiturienten während des Examens in der Geschichte Gelegenheit gegeben werden, sich über die wichtigsten Ereignisse und Personen in zusammenhängender Weise auszusprechen?" wurde mit 34 Stimmen gegen 2 bejaht.

Die dritte Sitzung begann Dienstag den 21. Juni Vormittags 8 Uhr unter dem Vorsitz des Provinzial-Schulrath Dr. Scheibert. In derselben wurden die Verhandlungen begonnen mit Verlesung des Protokolls der Sitzung vom. 20. Juni, welches ohne Widerspruch angenommen wurde. Hierauf wurde das Referat über die Frage hinsichtlich des deutschen Unterrichts, welcher Gegenstand der Verhandlung der ersten Sitzung gewesen, wieder aufgenommen.

Referent Reisacker ging zur dritten Frage über: „Welche Gründe lassen sich für die Betreibung des Alt- und Mittelhochdeutschen in den höheren Bildungsanstalten anführen? Event. in welchem Umfange, in welcher Klasse und in welcher Weise kann dasselbe betrieben werden?"

Referent formulirte mit Berücksichtigung der von den einzelnen Anstalten abgegebenen Gutachten seine Ansichten in folgender Weise: In dem hohen Werthe der Dichtungen der älteren Blüthezeit liege der gewichtigere Grund für die Einführung der Jugend in die altdeutsche Sprache; denn ein volles und inniges Verständniß der Werke lasse sich nicht durch Uebersetzungen erreichen sondern nur durch näheres Einleben in die ursprüngliche Sprache, welche schon an sich in ihrer eigenthümlichen Gestaltung treu und wesenhaft das damaligen Sinnes-

Digitized b

und Geistesleben des Volkes abspiegele. In dem hohen und ausschließlichen Werthe der Dichtungen der Blüthezeit liege aber andrerseits auch wieder der gewichtigere Grund für die Einschränkung auf Einführung der Jugend in die mittelhochdeutsche Sprache. Die der Blüthezeit vorangehende althochdeutsche Sprache gehöre, eben weil die in ihr niedergelegte Literatur nach Inhalt und Form von weit geringerem Belange sei, nicht in den Kreis des eigentlichen Unterrichts der Schule. Ueberdies werde ja auch, so äußert der Verfasser im weiteren Verlauf seiner Darlegung, bei der gebotenen Beschränkung auf das Mittelhochdeutsche, als die nächste und wesentliche geschichtliche Grundlage des Neuhochdeutschen, doch bei der Erklärung der einzelnen Erscheinungen und ihres Bildungszweckes gestattet sein, auf Gewichtigeres aus den Elementen des Althochdeutschen und des Gothischen hinzuweisen, etwa durch Darlegung der Lautverschiebungsgesetze wenigstens der Jugend einen Rückblick auf den gemeinsamen Anfang unserer Sprache und der nahestehenden Schwestersprachen zu eröffnen nnd das Interesse für späteres systematisches und wissenschaftliches Eindringen anzuregen. — Hinsichtlich des Umfanges der Lectüre bemerkte der Referent, daß die überwiegende Mehrzahl der Gutachten übereinstimmen in der Empfehlung zweier Werke, des Liedes der Nibelungen und der Lieder Walthers. Natürlich sei bei diesen Werken nur an eine Auswahl zu denken. Nächst ihnen wurden mit Recht zumeist noch empfohlen Gudrun, Hartmanns Armer Heinrich und Freidanks Bescheidenheit. — Hinsichtlich des Anfangs der Lectüre äußert sich Referent dahin, daß man mit dem Lesen der mittelhochdeutschen Gedichte in Unter-Prima beginne, höchstens könne man in der nächstvorhergehehenden Klasse Ober-Secunda im letzten Halbjahr eine kurze übersichtliche Zusammenstellung des Wichtigeren aus der mittelhochdeutschen Laut- und Flexionslehre vorausschicken. Für den Betrieb des Unterrichts bleibe einzig die übliche Art der Behandlung des Homer, also der enge Anschluß der grammatischen Erörterungen an die fortlaufende Lectüre zu empfehlen. — Von den 8 Gutachten, welche von Seiten der Realschulen abgegeben worden waren, stimmten 5 für, 3 gegen die Einführung des mittelhochdeutschen Unterrichts. Referent entschied sich in seinem Votum dafür, daß nur in den Realschulen, welche auf Betheiligung der Schüler an dem weiteren Unterricht in Prima rechnen können, die Betreibung des Altdeutschen, und zwar in Prima gerechtfertigt erscheine.

Der Correferent, Director Heß, erklärt, daß er nur in Betreff der Klassen, in denen der mittelhochdeutsche Unterricht beginnen solle,

mit dem Referenten nicht übereinstimme; doch erscheine ihm der Vollständigkeit wegen noch die Berücksichtigung einzelner Ansichten nicht unangemessen. Bei dieser Gelegenheit wurde von ihm das Verdict, welches das Gymnasium zu Jauer, mit Ausnahme einer Stimme im Lehrercollegium, gegen die mittelhochdeutsche Literatur ausgesprochen hat, näher beleuchtet und widerlegt. Hinsichtlich des Anfanges der Betreibung der mittelhochdeutschen Lectüre schien es ihm angemessen, bereits in Ober-Secunda mit einem kleinen Cursus im Nibelungenliede und der Gudrun zu beginnen.

Der Correferent schloß seinen Vortrag mit folgenden Thesen, welche seine Ansichten in Betreff der in Rede stehenden Fragen darlegten: 1. Die Betreibung des Althochdeutschen auf höheren Unterrichtsanstalten ist zu verwerfen. Sachlich motivirte Excurse auf das Gebiet des Altdeutschen bei Gelegenheit grammatischer oder literargeschichtlicher Erörterung sind eventuell nicht ausgeschlossen. 2. Die mittelhochdeutsche Lectüre ist ein an sich für alle höheren Unterrichtsanstalten sehr angemessener Lehrstoff. Sie muß aber erheblich hinter der neuhochdeutschen Lectüre zurücktreten. 3. Mit Erfolg kann sie nur betrieben werden, wenn schon in Secunda, bezüglich in Ober-Secunda, ein halbjähriger Vorkursus stattfindet. In diesem empfiehlt es sich, größere Abschnitte aus dem Nibelungenliede und der Gudrun zu lesen. 4. In Prima muß sich die mittelhochdeutsche Lectüre an die Literaturgeschichte anschließen. Es empfiehlt sich, die Lectüre im Allgemeinen auf die beiden Volksepen, Hartmann, Walther und Freidank zu beschränken. Die Beschaffenheit des deutschen Lehrplanes gestattet nur etwa 40 Stunden für diesen Lehrgegenstand. 5. Die Erhöhung der deutschen Lehrstunden in der Secunda der Gymnasien von zwei auf drei wöchentlich ist wünschenswerth. 6. Die Methode des mittelhochdeutschen Unterrichts beruht namentlich auf engem Anschluß an die Lectüre. Sie darf einerseits nicht das philologisch-exacte Verständniß verlieren, andererseits nicht in Linguistik ausarten.

Der Vorsitzende, Provinzial-Schulrath Dr. Scheibert, war der Ansicht, daß die Thesen in der Proposition liegen, deren Fragen die Richtschnur der Debatte seien. Es könne indessen die erste Frage getheilt und über die Räthlichkeit althochdeutschen Unterrichts besonders verhandelt werden. Nach kurzer Debatte darüber wird der Schluß beantragt. Die Frage: „Soll das Betreiben des Althochdeutschen ausgeschlossen werden?“ wurde mit 36 Stimmen gegen eine (Kletke) bejaht.

Hierauf wurde die Discussion über das Mittelhochdeutsche er-

öffnet. Nach dem Schluſſe derſelben wurde über folgende Fragen abgeſtimmt:

1. Iſt die mittelhochdeutſche Lectüre ein angemeſſener Unterrichtsſtoff für die höheren Schulen?

   Dieſe Frage wurde bejaht mit 33 Stimmen gegen 4.

2. Soll in Secunda der Unterricht beginnen?

   Dieſe Frage wurde bejaht mit 28 Stimmen gegen 9.

3. Soll der Anfang des mittelhochdeutſchen Unterrichts nach Prima verlegt werden?

   Hierfür erklärten ſich 7 Stimmen.

4. Soll der Unterricht bloß in Secunda betrieben werden?

   Hierfür ſtimmten nur Grautoff (Gymnaſium in Lauban) und Sondhauß (Realſchule in Neiße).

5. Soll der deutſche Unterricht in II um eine Stunde vermehrt werden?

   29 Nein gegen 8 Ja.

In Betreff des Umfanges der Lectüre proponirte Geh. Rath Dillenburger folgende Frage:

Soll in die klaſſiſche Literatur des Mittelalters (Nibelungen, Gudrun) durch Lectüre des Grundtextes unter Belehrungen aus der hiſtoriſchen Grammatik eingeführt werden?

Dieſe Frage wurde mit 24 Stimmen gegen 13 bejaht.

In Beziehung auf den vierten Punkt der Frage hinſichtlich des Unterrichts in der deutſchen Sprache: „In welcher Weiſe werden die ſchriftlichen deutſchen Arbeiten der einzelnen Klaſſen am zweckmäßigſten eingerichtet?“ hielten Referent Dr. Reisacker und Correferent Heß eingehende Vorträge. Sie verbreiteten ſich dabei über die verſchiedenen Arten und Gattungen der Arbeiten nach den Klaſſen der Anſtalten und den Altersſtufen der Zöglinge, ſowie Länge und Ausdehnung derſelben und das bei der Correctur und Rückgabe der Arbeiten einzuſchlagende Verfahren. Wer nur etwas mit der einſchlagenden ziemlich reichhaltigen Literatur dieſes Theils der Schulpädagogik vertraut iſt, wird manchen Anſichten begegnen, die er ſchon früher gekannt, wie dies ja nicht anders ſein kann, dagegen hier und da auch manche Bemerkung finden, die ihm bisher nicht geläufig geweſen. Der weiteren Darlegung und Entwickelung der Gedanken glaube ich um ſo mehr mich enthalten zu dürfen, einmal weil dieſer Gegenſtand in beſonderen Schriften und Büchern ſowie in Abhandlungen pädagogiſcher Zeitſchriften oft und vielfach be-

Digitized by Google

ſprochen worden, dann aber auch weil die Directoren-Conferenz ein beſonderes Reſultat nicht zu Tage gefördert hat. — Nachdem nämlich die Referenten ihre Vorträge beendet, ſchlug Geh. Rath Dillenburger vor, daß die Verſammlung wegen Mangel an Zeit die Debatte fallen laſſe und ſich begnüge mit einer Darlegung des Inhaltes des Referates und Correferates. Director Heß wünſchte dagegen die Berichte der Referenten und Correferenten zu beſeitigen und die Debatte auf einige hervorragende Punkte zu beſchränken. Reisacker erklärte, daß die Frage über die zweckmäßige Einrichtung der deutſchen Arbeiten die Aufſtellung allgemeiner Geſichtspunkte über die Wahl der Themata verlange, die Feſtſtellung einzelner Kategorien von Thematen dagegen ausſchließe. Heß bezeichnete nun eine Anzahl Theſen, über welche er eine Abſtimmung wünſchenswerth fand. Fritſch (Director der Realſchule zu Grünberg) ſprach ſich dahin aus, daß durch dieſe Fragen zum Theil über Dinge, welche dem ſubjectiven Belieben des Einzelnen zu überlaſſen ſeien, Vorſchriften aufgeſtellt würden, während Beiſert (Gymnaſialdirector in Bunzlau) eine Abſtimmung über dieſelben wünſchte. Reisacker theilte hierauf gewiſſe allgemeine Geſichtspunkte über die Einrichtung der Arbeiten in Sexta und Quinta mit und wünſchte, daß hierüber und ebenſo über die Geſichtspunkte, die er demnächſt für die übrigen Klaſſen aufſtellen wollte, abgeſtimmt würde, wozu ſich indeſſen die Verſammlung nicht entſchließen konnte, die vielmehr, weil die Frage ſchon auf der vorigen Conferenz theilweiſe behandelt wäre, mit 30 gegen 5 Stimmen beſchloß, dieſe ganze Frage für die diesjährige Conferenz fallen zu laſſen.

Hierauf verlaſen Referent Dr. Reisacker und Correferent Heß ihre Gutachten über den fünften Punkt der den deutſchen Unterricht betreffenden Fragen: „Welche Mittel hat die Schule anzuwenden, um die Schüler zu einer geordneten und klaren Ausdrucks- und Vortragsweiſe anzuleiten?“ Dieſelben ſind, wie aus den vorliegenden gedruckten Berichten zu erſehen iſt, ſo ausführlich, daß kaum einer der hierbei in Betracht zu ziehenden Punkte übergangen ſein dürfte. Am Schluſſe ſtellte Güthling (Liegnitz) den Antrag, daß die Verſammlung mit der Darlegung des Materials, wie es vom Referenten und Correferenten vorgelegt worden, ſich begnüge. Doch unterzog die Verſammlung die von Heß aufgeſtellten Punkte einer Abſtimmung. Dieſelben lauteten:

1. Es iſt Pflicht der höheren Lehranſtalten, mit allen ihnen zu Gebote ſtehenden Mitteln die Schüler zu einer geordneten mündlichen

Digitized by Google

Ausdrucks- und Vortragsweise anzuleiten. — Diesen Punkt erklärte die Versammlung an sich für erledigt durch die von der Regierung angeordnete Frage.

2. Dieselbe muß namentlich das Resultat hinreichender Uebung im mündlichen Ausdruck in sämmtlichen Lectionen sein. — Einstimmig angenommen.
3. Es ist nothwendig, in den deutschen Stunden in sämmtlichen Klassen Vorträge halten zu lassen. In den unteren und mittleren Klassen können dieselben nur in Wiedererzählungen bez. kürzenden Referaten bestehen. Von Secunda ab empfiehlt es sich, die Schüler auch solche Vorträge halten zu lassen, zu denen sie den Stoff selbständig zusammengetragen haben. — Einstimmig angenommen.
4. Das Vortragen wörtlich memorirter selbstgefertigter Aufsätze ist nicht zu verwerfen. — Angenommen gegen die eine Stimme Güthlings.
5. Als letztes Ziel kann nur ein freier Vortrag nach vorangegangener Vorbereitung angesehen werden. — Angenommen gegen 3 Stimmen.
6. Soweit die Zeit es gestattet, empfiehlt es sich, die Schüler der obersten Stufe darin zu üben, daß sie nach Gewährung hinreichender Zeit zur Ueberlegung ex tempore über Themata sprechen, die ihnen sachlich vollständig bekannt sind. — Abgelehnt gegen 9 Stimmen.
7. Alle für die Vorträge gestellten Themata müssen erheblich leichter sein, als die für die Aufsätze derselben Klasse gestellten. Einstimmig angenommen.
8. Es ist wünschenswerth, daß auf den höheren Lehranstalten die erste elementare Anleitung zur Gestikulation ertheilt werde. Dieselbe wird am Besten mit der Declamation verbunden. — Abgelehnt durch 21 Stimmen gegen 16.

Am Ende der dritten Sitzung schritt die Versammlung zur Wahl der Commission, welche nach dem Beschluß des vorhergehenden Tages den Entwurf einer Festsetzung über Orthographie auszuarbeiten hat. Gewählt wurden der Geh. Rath Dillenburger und die Directoren Reisacker und Höpfner (Realschule zum heiligen Geist in Breslau). Als Commission, welche die Redaction und den Druck der Verhandlungen der diesmaligen Directoren-Conferenz zu besorgen hat, wurden erwählt der Schulrath Scheibert und die Directoren Fickert (Gymnasium zu St. Elisabet in Breslau) und Heine (Gymnasium zu St. Maria Magdalena in Breslau).

Digitized by Google

Der vierten Sitzung, welche Dienstag den 21. Juni Nachmittags 3 Uhr ihren Anfang nahm, präsidirte Geh. Regierungs-Rath Dr. Dillenburger.

Der erste Punkt der Tagesvrdnung war die mündliche Relation über die Frage: „Geben die Erfahrungen der letzten zehn Jahre Veranlassung, den Wunsch auszusprechen, daß an Stelle des griechischen Exercitiums wieder wie früher eine Uebersetzung aus dem Griechischen trete?“

Das Wort erhielt als Referent Gymnasialdirector Fickert (Elisabetanum in Breslau). Er äußerte, daß er selbst weder solche Erfahrungen gemacht habe noch geglaubt habe, daß sie gemacht worden sein; erst in Neisse hätten ihm gegenüber einige Collegen den bezeichneten Wunsch ausgesprochen. Er prüfte die Gründe, welche für den Wegfall der Extemporale geltend gemacht worden seien, und widerlegte dieselben. Als Gründe für den Wegfall seien hervorgehoben worden: 1. Ein practischer Gebrauch werde später vom Griechischschreiben nicht gemacht. 2. Die Hauptaufgabe des Gymnasiums sei, seine Schüler in den Geist des griechischen Alterthums, namentlich der griechischen Literatur, einzuführen. 3. Dieser Zweck werde am besten erreicht durch möglichst ausgebreitetes Lesen; die Zeit zur Ausbreitung der Lectüre könne gewonnen werden durch den Wegfall der Uebersetzungen in das Griechische. Im Allgemeinen bemerkt der Referent dagegen, daß 1. die Wiedereinführung des griechischen Extemporale bei der Abgangsprüfung ohne Zweifel auf Erfahrungen beruhe, und daß 2. in den Bestimmungen für die Abgangsprüfung sich ein System, eine Stufenfolge nach der Wichtigkeit der Gegenstände, namentlich der Sprachen, nicht verkennen lasse. Eben so sei die Ergänzung der schriftlichen Prüfung durch die mündliche und umgekehrt sehr wohl überlegt. Im Besonderen entschied sich Referent für die Beibehaltung des Extemporale aus folgenden Gründen: 1. Es sei der Umstand, daß von der Fertigkeit im Griechischschreiben ein practischer Gebrauch nicht gemacht werde, kein Grund für den Wegfall des griechischen Extemporale. 2. Das Gymnasium bilde seine Schüler überhaupt nicht unmittelbar für die Praxis. 3. Zweck des griechischen Unterrichts in den Gymnasien sei ein möglichst richtiges Verständniß des Griechengeistes; dies Verständniß sei ohne Sprachbewußtsein nicht möglich. Zum Bewußtsein einer Sprache komme man aber durch Uebung im Uebersetzen in diese Sprache. Der Gymnasiast solle sich üben, auch das Schwere zu überwinden; er müsse sich gewöhnen, seine Aufmerksamkeit bei einem Gegenstande

Digitized by Google

festzuhalten, seine Gedanken zu beherrschen. Hier grenze das geistige Gebiet mit dem sittlichen. Wer Herr seines Denkens sei, werde leichter auch sein Wollen beherrschen können. Das sei der Segen streng grammatischer Zucht, daß sie der sittlichen Zucht vorarbeite und diese unterstütze, daß sie mitwirke, fertige und feste Männer zu bilden. Gerade in dieser Beziehung habe das griechische Extemporale seinen besonderen Werth. 5. Die Fertigkeit im Verstehen griechischer Texte ermittele die mündliche Prüfung, die Sicherheit in der Grammatik könne nur aus der schriftlichen erkannt werden. Eine einzige Seite Extemporale gebe einen sicherern Maßstab als stundenlanges Fragen. 6. Endlich sei Täuschung und Betrug bei der Uebersetzung aus dem Griechischen leichter möglich als bei dem Extemporale. Dieses könne der Lehrer selbst componiren, mit jener sei er auf einen bestimmten Kreis angewiesen. Bei der Debatte, welche sich an dies Referat knüpfte, sprach sich Gymnasialdirector Schütt (Görlitz) für Beseitigung des Extemporale aus, ebenso Beisert (Bunzlau), dagegen Hasper (Glogau) für die Beibehaltung. Nachdem der Schluß der Debatte beantragt worden, bemerkte der Vorsitzende, daß er voraussetze, daß diejenigen, welche für die Beseitigung des griechischen Extemporale bei der Abiturientenprüfung stimmen, statt dessen ein solches bei der Versetzung nach Prima verlangen. Widerspruch erfolgte nicht. Bei der Abstimmung wurde die Frage wegen Beseitigung des Extemporale gegen 11 Stimmen verneint. Unter jenen 11 Stimmen waren die der beiden Provinzial-Schulräthe, ebenso die von 4 Gymnasialdirectoren, die von 4 Realschuldirectoren und die des Rectors eines Progymnasiums*).

Den zweiten Punkt der Tagesordnung bildete die mündliche Relation über Erzielung und Förderung der Fertigkeit im mündlichen Gebrauche der lateinischen Sprache in Gymnasien, zu welcher der Gymnasialdirector Guttmann aus Brieg das Wort erhielt. Nachdem der Vortragende ausführlich erörtert hatte, daß die Fertigkeit im Lateinsprechen gegen frühere Zeiten bedeutend abgenommen habe, erläuterte er seine Ansicht, weshalb dieselbe beim Gymnasialunterricht in den klassischen Sprachen wieder zu fördern sei, und gab die Mittel zur Erreichung dieses Zweckes an. — Vor dem Eintritt in die Discussion hob Geh.-Rath Dillenburger hervor, daß

*) Es sei hierbei noch bemerkt, daß in dem Abiturienten-Prüfungs-Reglement von 1812 das griechische Extemporale eingeführt, nach 22 Jahren (1834) abgeschafft und abermals nach 22 Jahren (1856) wieder eingeführt wurde.

Digitized by Google

nicht die Frage, ob das Lateinſprechen in den Gymnaſien beibehalten werden ſolle, zur Discuſſion ſtehe; denn das ſei ſchon geſetzlich geboten; es werde gefragt, was zur Förderung der Fertigkeit darin geſchehen könnte. Er werde daher der Conferenz folgende 9 Fragen vorlegen:

1. Hält die Verſammlung die Förderung des mündlichen Gebrauchs der lateiniſchen Sprache in Gymnaſien für nothwendig? — Wird einſtimmig bejaht.

2. Sind die Schüler der Gymnaſien mehr zu gewöhnen, vorgeſprochenes Latein zu verſtehen? — Wird einſtimmig bejaht.

3. Soll die Uebung im Lateinſprechen von den unteren Klaſſen aus beginnen? — Wird einſtimmig bejaht. Damit iſt die Frage

4. Soll dieſelbe erſt von Quarta ab beginnen? erledigt.

5. Soll in Prima die Interpretation lateiniſcher und griechiſcher Schriftſteller nur in lateiniſcher Sprache erfolgen? — Verneint gegen Fickert und Reisacker.

6. Soll in Prima bei der Interpretation lateiniſcher und griechiſcher Schriftſteller die lateiniſche Sprache benutzt werden? — Wird einſtimmig bejaht.

7. Sind lateiniſche Disputirübungen für Prima zu empfehlen? Wird durch 23 gegen 14 Stimmen verneint.

8. Werden mündliche Ueberſetzungen aus dem Griechiſchen in's Lateiniſche empfohlen? — Wird mit 31 gegen 6 Stimmen bejaht.

Zu Frage 9: „Sind lateiniſche Relationen über geleſene Schriftſteller in Prima zu empfehlen?“ hat Heine (Director des Magdaleneums in Breslau) die Faſſung vorgeſchlagen: „Werden für die mittleren Klaſſen Uebungen im mündlichen Retrovertieren, für die oberen Klaſſen lateiniſche Relationen des Geleſenen und lateiniſche Repetitionen namentlich der bei der Lectüre gegebenen ſachlichen Bemerkungen empfohlen?“ In dieſer Faſſung wurde die Frage einſtimmig bejaht.

Der Vorſitzende ging demnächſt zu dem dritten Gegenſtande der Tagesordnung über und ertheilte dem Director Kletke das Wort zur Relation über: „Erzielung und Förderung der Fertigkeit im mündlichen Gebrauch der franzöſiſchen und engliſchen Sprache in Realſchulen.“

Der Referent wendete ſich zunächſt gegen den Utilitätsſtandpunkt derer, welche jene Fertigkeit der practiſchen Vortheile wegen fordern, die den Schülern ſpäterhin daraus erwachſen könnten, und beſtritt, daß eine ſolche Fertigkeit in der Converſationsſprache zu erzielen Aufgabe der Schule ſei, ja daß ſie überhaupt erreicht werden könne. Er ſei-

nerseits fordere tüchtige grammatische Bildung, Correctheit im schriftlichen Gebrauche der Sprache und gründliches Eindringen in das Verständniß der zu lesenden Schriftsteller. — Wenn Fertigkeit in der Conversation nicht Aufgabe des französischen und englischen Unterrichts auf Realschulen sein könne, so sei der Schüler doch recht wohl dahin zu führen, über einen ihm nahe liegenden, insbesondere durch die Lectüre gebotenen Gegenstand sich mündlich zusammenhängend ausdrücken zu können. Im Verlaufe seines Vortrages gab er an, wie dies von der unteren Stufe aufwärts in systematischer Weise geschehen könne. Am Schlusse seines Vortrages stellte er folgende Thesen auf:

1. Es ist kein dringendes Bedürfniß vorhanden, mit den Schülern besondere Uebungen in der französischen und englischen Umgangssprache oder Conversation anzustellen.

2. Es ist aber wünschenswerth, daß die Schüler sowohl im Französischen wie auch im Englischen sich in freier zusammenhängender Rede auszusprechen vermögen.

3. Es kann dies vorbereitet und nach Maaßgabe der Zeit auch erreicht werden:

a. im Französischen durch Memoriren von Sätzen und kleineren Lesestücken in Quinta und Quarta;

b. im Französischen und Englischen durch Rückübersetzen, auch wohl schon durch freie mündliche Wiedergabe des Gelesenen in Tertia und Secunda;

c. durch mündliche Relation über das theils in der Schule, theils privatim Gelesene, insbesondere über historische Stoffe in Prima.

4. Es ist aber auf diese Fertigkeit im mündlichen Ausdruck bei den Versetzungen und bei der Reife-Ertheilung kein entscheidender Werth zu legen. Die Correctheit und Gewandtheit im Schriftlichen, so wie die Fertigkeit in der Lectüre bleiben der Hauptmaaßstab für die Beurtheilung der Leistungen im Französischen, wie auch im Englischen.

5. Zur Erreichung aller dieser Zwecke ist es wünschenswerth, daß in den oberen Klassen der Realschulen die Zahl der französischen und englischen Stunden vermehrt werde.

Auf die Anfrage des Vorsitzenden beschloß die Conferenz, diese Thesen zur Abstimmung zu bringen. Hierauf werden die ersten 4 Thesen angenommen, und zwar die 3. mit dem Zusatz von Fritsche (Director der Realschule in Grünberg)

Digitized by Google

d. durch Gewöhnung an das Verstehen zusammenhängender Vorträge des Lehrers über historische Gegenstände innerhalb der französischen resp. englischen Stunden.

Hinsichtlich der 5. These machte Schulrath Scheibert auf die Unmöglichkeit, mehr Stunden zu erhalten, aufmerksam, wies jedoch auf den den Realschulen zustehenden zweijährigen Aufenthalt in Tertia hin, als das geeignetste Mittel zur Erreichung des gewünschten Zweckes. Man ließ daher diese These fallen.

Die fünfte Sitzung wurde unter dem Vorsitze des Geh. Regierungsraths Dr. Dillenburger mit Vorlesung der Protokolle über die zweite und dritte Sitzung eröffnet. Hierauf legte der Vorsitzende die zur Discussion gestellte dritte Hauptfrage über den französischen Unterricht vor: a. in den Gymnasien, b. in den Realschulen:

1. Genügen die Resultate des Unterrichts, und wenn nicht, wo liegen die Ursachen? 2. Sind die Lehr- und Handbücher von Plötz und ähnliche beizubehalten? 3. Lassen sich Gründe dafür anführen, daß der Unterricht im Französischen wie früher in Tertia begonnen werde? 4. Kann Erfolg davon erwartet werden, wenn die schriftliche Uebersetzung in das Französische bei den Abiturienten-Prüfungen event. durch den mündlichen Nachweis über die erlangte Gewandtheit im Lesen und Verstehen ersetzt würde? 5. Kann es zulässig erscheinen, daß der Unterricht im Französischen mit Secunda abschließe?

Referent in der Behandlung dieses Themas war Dr. Hasper, Director des evangelischen Gymnasiums in Glogau, Correferent Dr. Höpfner, Director der Realschule zum heiligen Geist in Breslau.

Kaum gingen bei der Behandlung einer anderen pädagogischen Frage die Meinungen der Lehrercollegien der verschiedenen Anstalten so auseinander, als bei der Beurtheilung der Thesen, welche in Betreff des französischen Unterrichts der Conferenz vorgelegt worden waren. Selbst innerhalb eines und desselben Lehrercollegiums gaben sich über den einen oder anderen Punkt sehr dissentirende Vota kund, wie dies auch in dem Collegium, welchem der Berichterstatter angehört, nicht minder der Fall war, wenngleich dieser Anstalt nicht besondere Erwähnung geschieht. Nicht selten waren gerade von den Fachlehrern abweichende Ansichten zu Protokoll gegeben werden.

In Betreff der ersten Frage: „Genügen die Resultate des Unterrichts, und wenn nicht, wo liegen die Ursachen? war

Digitized by Google

von den Lehrercollegien der meiſten Anſtalten das Urtheil gefällt worden, daß die Reſultate nicht genügen. Eine Menge Urſachen für dieſe Erſcheinung waren namhaft gemacht worden, welche der Referent ſehr kurz abfertigte, während der Correferent die Behauptungen 1. daß die Methode des franzöſiſchen Unterrichts eine falſche ſei; und 2. daß es vielfach an der Qualification der Lehrer fehle, zur ſorgfältigſten Erwägung empfahl.

Was die zweite Frage anlangt: Sind die Lehr- und Handbücher von Plötz und ähnliche beizubehalten? ſo ſtanden ſich die Urtheile der verſchiedenen Lehrercollegien zum Theil diametral entgegen. Unbedingt gegen Plötz hatten ſich 5 Gymnaſien und 3 Realſchulen, unbedingt für Plötz 9 Gymnaſien und 2 Realſchulen, eine dritte Reihe von Anſtalten hatte ſich für Plötz auf der unteren, andere auch auf den mittleren Stufen des Unterrichts ausgeſprochen. Der letzteren Anſicht war auch der Referent, welcher von Tertia ab eine Grammatik nach ſtreng ſyſtematiſcher Methode eingeführt wiſſen wollte. In Betreff des Unterſchiedes in der Behandlung des franzöſiſchen Sprachunterrichts in den Gymnaſien und in den Realſchulen fällte Referent das Urtheil, daß die Realſchule die neueren Sprachen, wenn ſie nicht völlig der Wiſſenſchaftlichkeit entſagen wolle, nicht anders als grammatiſch-ſyſtematiſch betreiben könne, das Gymnaſium aber, in welchem die griechiſche und lateiniſche Grammatik ſyſtematiſch behandelt würden, eine andere Behandlung der franzöſiſchen Sprache ohne Gefahr tragen könne und ſo lange tragen müſſe, als den Büchern von Plötz nicht andere gleich tüchtige Bücher vom grammatiſch-ſyſtematiſchen Standpunkte für die unteren Klaſſen gegenübertreten. — Der Correferent ſtimmt den Ausführungen des Referenten bei.

Eben ſo erklärte der Correferent ſich mit dem Referenten in Uebereinſtimmung hinſichtlich der Beantwortung der dritten Frage: „Laſſen ſich Gründe dafür anführen, daß der Unterricht im Franzöſiſchen wie früher in Tertia begonnen werde?“ Dieſelbe war von 21 Anſtalten, denen ſich als Einzelner der Referent des Matthiasgymnaſiums anſchloß, verneint worden, bejaht von 7 Anſtalten, denen noch einige Separatvota beitraten. Der Referent beleuchtete die Gründe, welche von der Minorität vorgebracht waren und ſetzte ihnen zwei beſonders wichtige Momente entgegen: 1. Die Gedächtnißkraft, welche bei Einübung der Elemente einer Sprache vorzugsweiſe in Anſpruch genommen wird, iſt bei dem Quintaner

größer als bei dem Tertianer. 2. Das Ziel des Abiturientenreglements kann beim Beginn erst in Tertia nicht erreicht werden.

Die vierte Frage lautete: „Kann Erfolg davon erwartet werden, wenn die schriftliche Uebersetzung in das Französische bei den Abiturientenprüfungen event. durch den mündlichen Nachweis über die erlangte Gewandtheit im Lesen und Verstehen ersetzt würde? Von den 28 votirenden Anstalten stimmten die Ritterakademie zu Liegnitz und sämmtliche Gymnasien, mit einziger Ausnahme des Breslauer Friedrichs-Gymnasiums, für die Beibehaltung der schriftlichen Uebersetzung in das Französische, und ihnen schloß sich auch die Realschule in Reichenbach an, während die 3 anderen votirenden Anstalten sich für den Wegfall entschieden hatten. Nach Prüfung der Gründe, welche in den dissentirenden Voten niedergelegt waren, rechtfertigte der Referent seine Meinung über Beibehaltung der schriftlichen Prüfung. Bemerkenswerth dünkt mir in seinem Gutachten ein Passus. Nachdem er den Ansichten der Gymnasien in Liegnitz und Jauer zugestimmt, welche sich für den Gebrauch des Lexikons bei Anfertigung des Scriptums ausgesprochen, fährt er fort: „Es ist viel verlangt, ohne alle Hülfe ein Paar Seiten Französisch zu schreiben. Referent war einmal des Gebrauches der französischen Sprache, schriftlich wie mündlich, so sicher, wie es wohl selten ein Deutscher wird; er zweifelt, ob er damals zwei Seiten Französisch ohne Fehler gegen das Lexikon — (die grammatische Sicherheit ist viel leichter zu erreichen) — hätte schreiben können, noch viel weniger ist es ihm gewiß, daß er es jetzt kann. Daß übrigens das Reglement nicht überall völlig erreicht wird, hat nicht viel zu sagen. Das wird auch in den andern Lehrgegenständen selten ganz erreicht. Jedes Reglement muß sich aber auf eine gewisse ideale Höhe stellen, womit ich die Höhe desselben im Französischen nicht eben ideal genannt haben will. Auf keinen Fall aber kümmere man sich um unberechtigte Forderungen gewisser Ober-Prüfungscommissionen. Die Herren am grünen Tisch wissen nur selten, wo uns der Schuh drückt. Auch hierin stimmt Referent dem Breslauer Magdaleneum aus vollem Herzen zu. Er möchte einmal eins der Mitglieder solcher hohen Commissionen in unsere Schulmeisterjacken stecken, wie leicht sollte es ihm da werden, nachher die Scheere der Kritik zu handhaben.“ Den Ausführungen des Referenten tritt in dieser vierten Frage bezüglich des französischen Unterrichts der Correferent mit nicht zu unterschätzenden Gründen entgegen, denen der Berichterstatter, weil er ähnliche Argumente in

der Conferenz des Lehrerkollegiums, dem er angehört und das bei Stimmengleichheit nur durch die Autorität des Vorsitzenden diese Frage zu Gunsten der Beibehaltung des Extemporale entschieden hat, zur Geltung gebracht, aus voller Ueberzeugung beipflichtet. Der Correferent macht unter anderen Andeutungen folgende Bemerkung: „Die Lectüre ist nur ein anderes, ein schlechteres Lehrmittel der Grammatik als das Extemporale, und wenn es sich um Sondiren des Grades handelt, in welchem das grammatische Wissen zu bewußter Aneignung gekommen, ist da nicht auch das Extemporale unzulänglich, das den mechanischen Routinier oft in so viel besserem Lichte zeigt als den wirklich Verständigen? Auch ist mir auf wissenschaftlichem Felde außerhalb der Schule nie die Auffassung begegnet, als müßte grammatische Einsicht und Sicherheit durchaus an Extemporalien und Exercitien gebildet und geprüft werden, und ich kann mir nicht vorstellen, daß z. B. ein guter, germanistischer Professor, der doch gewiß die schärfsten grammatischen Begriffe für unerläßlich hält, je seine Schüler oder Examinanden in gothischen, althochdeutschen oder mittelhochdeutschen Extemporalien bilden und prüfen würde. Gegen eine Verwahrlosung der grammatischen Bildung, wie sie der Pessimismus des Herrn Referenten vom Wegfall des Scriptums befürchtet, giebt es doch wohl Mittel, deren Angabe uns die Minoritätsgutachten nicht schuldig geblieben sind. Es ist erstens ein solches die in der Fragstellung als Ersatz beregte Forderung des Nachweises über die erlangte Gewandtheit im Lesen und Verstehen, dessen Ablegung sich ja ganz ebenso, falls es nöthig erschiene, mit der Entfaltung des grammatischen Wissens verbinden läßt, wie man an die Homerlectüre die Prüfung in der homerischen Grammatik knüpft. Dann aber liegt ein zweites und sehr wichtige Garantien bietendes Mittel in der Einführung eines Prüfungsextemporales für die Ascension nach Prima" ꝛc. —

Die fünfte Frage: „Kann es zulässig erscheinen, daß der Unterricht im Französischen mit Secunda abschließe? war, abgesehen von einem Separatvotum von drei Collegen in Oels und einer Minorität von 3 Stimmen in Ratibor, einstimmig verneint worden. Auch der Referent und der Correferent sprachen sich dagegen aus.

Nach einer kurzen Discussion wurde zur Abstimmung über die erste Frage geschritten: „Genügen die Resultate des französischen Unterrichts in den Gymnasien?" Diese Frage wurde mit allen gegen zwei Stimmen (Fickert vom Elisabetanum in Breslau und Stechow von der Ritterakademie in Liegnitz) verneint.

Digitized by Google

Die zweite Frage wurde bei der Abstimmung in zwei Theile gesondert:

a. „Sind die älteren Lehr- und Handbücher von Plötz und ähnliche für alle Klassen des Gymnasiums abzuschaffen?“ Diese Frage wurde verneint mit 24 gegen 13 Stimmen.

b. „Sind die Lehr- und Handbücher von Plötz und ähnliche in Quinta und Quarta beizubehalten, und ist in Tertia und in den oberen Klassen eine systematische Grammatik einzuführen?“

Diese Frage wurde bejaht mit 21 gegen 16 Stimmen.

Die dritte Frage wurde in folgender Form zur Abstimmung gebracht: „Ist es wünschenswerth, daß der Unterricht im Französischen in Tertia beginne?“

Diese Frage wurde mit 24 gegen 13 Stimmen verneint.

Die vierte Frage: „Kann Erfolg davon erwartet werden, daß die schriftliche Arbeit im Examen wegfalle?“ wurde mit 22 gegen 15 Stimmen bejaht.

Hierzu wurde von dem Vorsitzenden die Unterfrage gestellt: „Soll, wofern das Scriptum beibehalten wird, das Lexikon gestattet werden?“

Diese Frage wurde einstimmig bejaht.

Die fünfte Frage: „Kann es zulässig erscheinen, daß der Unterricht im Französischen in Secunda abschließe?“ wurde mit allen gegen eine Stimme (Gädke, Gymnasialdirector in Ratibor) verneint.

Die Berathung wandte sich hierauf zu der Frage: 1. Wie wird in den Realschulen der grammatische Unterricht am zweckmäßigsten betrieben? 2. Sind Chrestomathien auch in den oberen Klassen zu gebrauchen? 3. Läßt sich ein Canon französischer Schriftsteller für die Lectüre aufstellen und event. welcher?

Referent war Dr. Höpfner, welcher die Fragen mit Berücksichtigung der eingesandten Gutachten beleuchtete. Die Conferenz schloß sich den Ansichten des Referenten an.

Es kam nach beendigter Debatte mit Bezugnahme auf §. 1 die These Höpfners: „Der grammatische Unterricht in der französischen Sprache an den Realschulen ist im Wesentlichen nach dem Muster des gymnasialen Unterrichts im Lateinischen zu betreiben.“ zur Abstimmung. Dieselbe wurde angenommen mit allen gegen 3 Stimmen. — Mit Bezugnahme auf §. 2 wurde folgende These aufgestellt: „Es empfiehlt sich, Chestomathien in den oberen Klassen zu gebrauchen, ohne die Lectüre ganzer Werke auszuschließen“. Diese These wurde mit

allen gegen zwei Stimmen angenommen. Die dritte Frage wurde durch folgende These erledigt: „Von der Aufstellung eines Canons empfiehlt es sich zur Zeit noch Abstand zu nehmen". Dieselbe wurde einstimmig angenommen.

Mit dieser Abstimmung wurde Vormittags 11½ Uhr die Sitzung geschlossen.

Die sechste Sitzung unter dem Präsidium des Provinzial-Schulraths Dr. Scheibert wurde Mittwoch den 22. Juni Nachmittags 3 Uhr eröffnet. Den Gegenstand der Verhandlung bildete folgende Vorlage: „Bei den Abgangsprüfungen der Schüler bleibt nicht selten eine sehr unzureichende Kenntniß der Geographie zu beklagen. Es fragt sich, was zur Beseitigung dieses Uebelstandes durch eine richtige und nachhaltig wirksame Behandlung der Geographie geschehen kann und muß".

Referent war Dr. Wutzdorf, Director der Realschule I. Ordnung in Görlitz, Correferent Dr. v. Raczek, Director der Realschule I. Ordnung in Neustadt (Ober-Schlesien).

Der Referent machte darauf aufmerksam, daß in den meisten Gutachten der seit dem Jahre 1859 eingetretene Wegfall der Geographie als selbständigen Unterrichtsgegenstandes in den mittleren Klassen angegeben werde, und als nothwendig erachtet werde, die Geographie als selbständigen Unterrichtszweig in diesen Klassen wiederherzustellen. Ich habe in den früheren Jahrgängen der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen diesen Gegenstand behandelt und angedeutet, daß der Lehrplan von 1856 durchaus nicht nöthige, die Geographie nur in innigster Verbindung mit dem Geschichtsunterrichte zu behandeln. — In Betreff der oberen Klassen wurden in den meisten Gutachten der Anstalten regelmäßige Repetitionen als genügend erachtet. Was die Abiturientenprüfung in der Geographie anbelangt, so schreibt das Prüfungs-Reglement aus dem Jahre 1856 vor, daß in diesem Zweige des Wissens nicht besonders examinirt werde, sondern daß bei der Prüfung in der Geschichte nur Fragen, welche sich auf die Erdkunde beziehen, dem Abiturienten vorgelegt werden. Der Referent schlug in seinem Gutachten vor, die Prüfung so einzurichten, daß bei dem Examen in der Geschichte zugleich erforscht werde, in wie weit das historische Wissen durch geographisches gestützt sei, und daß eine vollständige, den Mangel an allgemeiner Bildung kennzeichnende Unwissenheit als Beweis der Unreife angesehen werde.

Referent sprach sodann über die Lehrer, welchen der Unterricht

Digitized by Google

in der Erdkunde anvertraut werde. Wie wenig theilweise für Vorlesungen auf den Universitäten gesorgt ist, habe ich früher in einem Aufsatze in der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen nachgewiesen. Auch Referent hebt diesen Uebelstand für die Vorbildung der Lehrer hervor, erwartet indeß, da das Reglement für die Prüfungen der Candidaten des höheren Lehramts vom 12. December 1866 die Forderungen, welche an den Lehrer der Geographie gemacht werden sollen, klar und bestimmt ausgesprochen, daß fortan diese Wissenschaft bei der Prüfung volle Berücksichtigung finden werde. Hinsichtlich der Vertheilung des Unterricht brachte er folgende Forderungen zur Geltun: 1. daß der geographische Unterricht den am meisten geeigneten Lehrkräften übergeben und in möglichst wenig Hände gelegt werde; 2. daß der Lehrer der Geographie, so weit es thunlich ist, auch in den andern Fächern in derselben Klasse unterrichte. In den mittleren und oberen Gymnasialklassen kann dasselbe stattfinden oder wohl auch der naturhistorische mit dem geographischen verbunden werden. 3. Die Lehrer der Geographie haben sich über ein einheitliches Lehrverfahren in Fachconferenzen zu verständigen.

Der Referent sprach sich dann über das wichtigste Moment, über Methode, Lehrplan und Lehrmittel, aus. Ich hebe aus dem reichhaltigen Material, das in dem Referate dargeboten wird, nur einige Punkte hervor. Es wird in dem Gutachten betont, daß der Schüler mittelst der Karte eine inhaltvolle Anschauung der Erde und ihrer Bestandtheile gewinnen, daß er schon frühe gewöhnt werden müsse, die Karte zu studiren und das Bild, welches sie giebt, zu verstehen und sich einzuprägen. Daraus folgt die Nothwendigkeit, daß gute Karten in den Händen der Schüler und gute Wandkarten in allen Klassen, Globen, Reliefgloben, Planetarien, Tellurien vorhanden sein müssen. Die Karte überhaupt muß bei dem geographischen Unterrichte im Hause wie in der Schule das Haupthilfsmitttel sein; das geographische Lehrbuch nimmt erst die zweite Stelle ein. Das Kartenzeichen im beschränkten Maßstabe wird empfohlen. — Hinsichtlich des Lehrplans werden für das Gymnasium, wenn in Secunda und Prima die Geographie nicht als besonderer Lehrgegenstand behandelt wird, 2, für die Realschule 3 Lehrcurse empfohlen. Der erste Lehrcursus im Gymnasium würde Sexta und Quinta, der zweite Quarta und Tertia umfassen. Darüber, ob der Unterricht von der Heimathskunde oder von der Erläuterung des Erdglobus und dann insbesondere von den außereuropäischen Erdtheilen ausgehen müsse, gaben sich in den von den

einzelnen Anſtalten eingereichten Voten verſchiedene Anſichten kund. Was die Realſchulen I. Ordnung anbelangt, ſo hatte der Referent für Secunda und Prima eine beſondere Unterrichtsſtufe vorbehalten, in welcher eine organiſch komparative Behandlung des geographiſchen Lehrſtoffes eintreten und vornehmlich Producten-, Handels- und Colonial-Geographie berückſichtigt werden ſoll. Es wurde dann noch darauf hingewieſen, daß bei Verſetzungen in der Realſchule leichter noch ein bedeutenderes Gewicht auf das Wiſſen in der Geographie gelegt werden könne als im Gymnaſium. Den Unterſchied der Behandlung der Erdkunde in Gymnaſien und in den Realſchulen characteriſirt der Referent in folgenden Sätzen: „Das Gymnaſium hat ſeinem Character gemäß den geſchichtlichen Zuſammenhang unſerer Bildung mit der der Vorzeit und insbeſondere mit dem Alterthum feſtzuhalten, die Realſchule dagegen, ohne dieſen Geſichtspunkt vollſtändig zu verleugnen, die Gegenwart und ihre Bildung ins Auge zu faſſen; das Gymnaſium wird daher den geographiſchen Unterricht mit dem hiſtoriſchen in engſte Verbindung bringen und jenen dem Geſchichtslehrer, wie bisher, anvertrauen. Die Realſchule kann den geographiſchen Unterricht auch dem Naturhiſtoriker anvertrauen, ja, es wird dies Letztere ihren Anforderungen z. B. auf dem Gebiete der phyſiſchen Geographie, der Producten-, der Pflanzen-Geographie u. ſ. w. mehr entſprechen". Der Vortrag wurde geſchloſſen mit dem Wunſche, daß es bald in jeder höhern Lehranſtalt einige Lehrer geben möge, die mit pädagogiſchem Geſchick tüchtiges geographiſches Wiſſen verbinden und mit dem größten Fleiß und Intereſſe den Fortſchritten der Wiſſenſchaften gefolgt ſind und zu folgen nicht aufhören.

Der Correferent mahnte daran, die Forderungen in der Geographie nicht zu hoch zu ſpannen, wie dies z. B. in der Inſtruction für den geſchichtlichen und geographiſchen Unterricht in den Gymnaſien und Realſchulen der Provinz Weſtfalen vom Jahre 1859 geſchehe, in welcher Inſtruction, wie ich hier beiläufig bemerke, ſich auch eine eigenthümliche Anſicht über den propädeutiſchen Geſchichtsunterricht in Sexta und Quinta vorfindet. Als Aufgabe des geographiſchen Unterrichts für das Gymnaſium ſtellte der Correferent hin: 1. ein orographiſches und hydographiſches überſichtliches Bild der geſammten Oberfläche der Erde, 2. die politiſche Eintheilung der auf ihr gebildeten Staaten, vorzüglich Europas und hier wiederum des Vaterlandes, 3. eine Einſicht in die mathematiſche Geographie. Verlange es die künftige Lebensſtellung des Schülers, daß er eine umfaſſendere und

Digitized by Google

tiefere Einsicht in die Geographie besitze, so müsse er sich dieselbe auf anderem Wege verschaffen. Höhere Anforderungen seien an die Realschulen zu stellen. Dieses liege begründet in der größeren Stundenzahl, welche sie der Geographie widmen, sowie in der Stellung dieser Wissenschaft zu dem Unterrichtsplane der Realschule.

Um über den Standpunkt, welcher bei der Erörterung des in Rede stehenden Themas einzunehmen sei, keinen Zweifel zu lassen, erinnerte der Vorsitzende daran, daß der erste Theil desselben einen Erfahrungssatz ausspreche, welcher in einem Ministerialerlasse niedergelegt sei, und daß hier unter Geographie nicht die Wissenschaft verstanden sei, wie sie sich seit Ritter entwickelt habe. Nach gepflogener Discussion, an welcher eine lebhafte Betheiligung sich kundgab, wurde zur Fragestellung geschritten. Es wurden folgende Fragen formulirt:

1. Ist es nöthig, die geographischen Lehrstunden auch auf dem Gymnasium zu vermehren? Diese Frage wurde gegen 2 Stimmen verneint.
2. Ist es wünschenswerth, daß in den mittleren Klassen der geographische Unterricht selbständig hingestellt werde? Diese Frage wurde einstimmig bejaht.
3. Ist es wünschenswerth, in den oberen Klassen den geographischen Unterricht selbständig hinzustellen? Diese Frage wurde verneint gegen 4 Stimmen.
4. Empfiehlt es sich, die in den mittleren Klassen für Geschichte und Geographie angesetzten Stunden etwa 6 Wochen ausschließlich für zusammenhängenden geographischen Unterricht zu bestimmen? Diese Frage wurde verneint gegen eine Stimme.
5. Ist es wünschenswerth, daß die Forderungen des Abiturienten-Prüfungsreglements in der Geographie gemindert werden? Diese Frage wurde einstimmig verneint.
6. Soll in der Sexta beim Unterricht in der Geographie von der Heimathskunde ausgegangen werden? Diese Frage wurde verneint gegen eine Stimme.

Zu dem von der Conferenz abgegebenen Votum will ich mir eine Bemerkung erlauben. Ich glaube, daß dasselbe ohne Zweifel in manchen Punkten anders ausgefallen wäre, wenn Zweck und Ziel des geographischen Unterrichts in anderer Weise aufgefaßt worden wären, als dies geschehen ist. Wozu haben die Koryphäen der Wissenschaft gearbeitet, wenn die Lehrer der Jugend sich nicht bestreben sollen, die Errungenschaften derselben mehr und mehr zum Allgemein-

gut zu machen? Es kommt mir nicht in den Sinn, die Aufgabe des Universitätslehrers mit der des Gymnasiallehrers zu verwechseln. Wohl aber ist es Aufgabe des Gymnasiums in den oberen Klassen, die Geographie so zu behandeln, daß sie eine mehr wissenschaftliche Färbung trägt. Ich will deren enge Beziehung zur Geschichte nicht aufgegeben wissen; denn gerade darin wird ein Theil der Lösung der Aufgabe erkannt. Der Schüler soll eben darauf hingewiesen werden, welchen Einfluß die Lage des Landes, dessen physische Beschaffenheit und mit derselben das Klima und die dadurch bedingte Production auf die Menschenwelt resp. geschichtliche Ereignisse ausüben. Dies wird in den oberen Klassen geschehen können, wenn in den unteren und mittleren Klassen die nöthigen Vorkenntnisse von dem Zöglinge erworben und dem Unterrichte in der Erdkunde in dem Organismus des Lehrplanes die gebührende Stelle eingeräumt wird. Ich glaube mir in dieser Beziehung schon ein Urtheil zutrauen zu dürfen, da ich diesen Unterricht bereits länger als 25 Jahre ertheile.

Mit der Beantwortung der Fragen in Betreff des geographischen Unterrichts wurden den 22. Juni Nachmittags 6 Uhr die Berathungen der zweiten schlesischen Directoren-Conferenz geschlossen. Dieser Schluß erfolgte mit einer Ansprache des Königl. Provinzialschulrath Dr. Scheibert an die Versammlung, in welcher derselbe unter anderen hervorhob, daß alle gegen das Gymnasial-Abiturientenprüfungsreglement vom Jahre 1856 gerichteten Fragen in einem mit diesem Reglement übereinstimmenden Sinne beantwortet worden wären. Diese Abstimmungen seien ein neuer Beweis von der umfassenden Einsicht und dem durchdringenden Scharfblick der obersten Schulbehörde, welche dieses Reglement erlassen habe. Darauf ergriff der Gymnasialdirector Flögel aus Sagan, als ältestes Mitglied der Versammlung, das Wort, um in deren Namen den beiden Königl. Commissarien für die vielfache Anregung und Belehrung, welche derselben durch sie zu Theil geworden wäre, so wie für das Wohlwollen und die Humanität, mit der sie die Debatte geleitet hätten, in herzlicher Weise zu danken.

Eine Frage kann der Berichterstatter nicht unterdrücken, die sich ihm bei der Lectüre der Verhandlungen der Directoren-Conferenzen im Allgemeinen aufgedrängt hat: Sollte es für die Berathungen nicht ersprießlich sein, je nach dem zur Erörterung kommenden Material Fachmänner aus den Lehrerkollegien zu den Conferenzen zu berufen?

Digitized by Google

Entwickelung der Vorstellungen vom Todtenreiche bei den Griechen und Römern.

Ein Vortrag

von Dr. Oscar Altenburg, Gymnasiallehrer in Schweidnitz.

Meine Herren!

Wo auch immer Glauben und Wissen, Kopf und Herz im Widerstreit zu einander sich sollten betreffen lassen, scheint es als müsse das Herz Recht behalten gegen den scharfen aber herzlosen Kritiker in uns, der wie ein Mephisto den Menschen an Probleme transscendenter Natur sich nur darum zu wagen einlädt, um ihm hinterdrein zu sagen, daß ihm zu ihrer Lösung die Befähigung versagt sei. Wenn also an der Grenzscheide, wo, wie der gewöhnliche Verstand sagt, die Welt mit Brettern vernagelt ist, wie die Speculation meint, unsrem Dichten und Denken ein Ziel gesetzt ist, wenn da das Herz noch warm zu schlagen sich entschlossen fühlt und in der glaubenden Hingabe einen vollgültigen Ersatz sucht und findet für das versagte Wissen, wollen wir mit ihm rechten oder gar es ihm wehren? Wäre es auch wider die Warnung der Speculation, Zeit und Ewigkeit nicht zu verwechseln, sintemal eine selbst endlose Zeit noch nicht Ewigkeit sei, — das Herz und der Glaube haben immer und aller Orten gemeint, daß der kurze Faden des Leben, wenn die unabwendbare Parze ihn zerschnitten, doch nicht ganz abgeschnitten sei, sondern daß er sich nur in andrer Form und in andren Sphären weiter fortspinne. Daher ist denn der Glaube an Unsterblichkeit oder wenigstens an das individuelle Fortleben nach dem Tode eine im Consensus omnium gentium nicht minder feststehende Thatsache, als der Glaube an die Gottheit, sei es als Singular oder Plural. Die Phantasie aller Völker hat je in individueller Weise ihr Wohlgefallen daran gefunden, dieses Fortleben sich auszumalen; liegt ja doch in diesem Glaubenssatze ein lindernder Trost im Trennungsschmerze. Aber es verhält sich mit der concreten Ausgestaltung desselben wie mit den Götteridealen der Völker. „Die Götter," so sagt ein neuerer Schriftsteller, „sind das an den Himmel geworfene Spiegelbild der Menschen und Völker." So wäre es gar wohl eine interessante Studie, aus den mannigfachen Formen des Glaubens an das Fortleben nach dem Tode auf den culturhistorischen Stand der Glaubenden rückwärts zu schließen. Indem ich es unternehme, den Unterweltsglauben der Griechen

Digitized by Google

und Römer zur Darstellung zu bringen, glaubte ich, so sehr auch die hierher gehörenden Figuren der alten Mythologie bekannt, ja populär sein mögen, es werde die Beleuchtung derselben, ihre Zusammenstellung, sowie die Entwickelung der ihnen zu Grunde liegenden Idee nicht ohne Interesse sein. Von dem, was über den Unterweltsglauben der Römer bekannt ist, ist der größte Theil nicht Original, sondern so gut von den Griechen entlehnt, als es auf vielen anderen Gebieten der Fall war. Wenn wir gewohnt sind, die Griechen wegen der unseren modernen Culturvölkern so fern liegenden Natürlichkeit zu bewundern, so denken wir mit Recht an die Gabe plastischer Darstellung, an die Eigenthümlichkeit dieses Volkes, Vorgänge im Innern des Menschen so zu sagen nach außen zu projicieren, ihnen plastische Körperlichkeit zu verleihen. Ist nicht die liebliche Traumgestalt, welche Homer's Nausikaa umgaukelt, sind nicht die luftigen Träume, die unten im Hades unter dem dichtlaubigen Ulmenbaume hocken, und heraufkommen, den Sinn des ahnungslosen Menschen zu berücken oder zu warnen, sind sie nicht deutliche Belege hierfür? Was anders sind denn die Furien, die schrecklichen Töchter der Nacht, die Agamemnon's Sohn foltern und ihm nirgends Ruhe lassen, vor deren Erscheinen die Erde zittert, bei deren Nahen die Menschen unheimliches Grauen erfaßt, — als die nach außen projicierte und in Körpergestalt gekleidete Stimme des bösen Gewissens? Doch wozu Beispiele, wo ja das gesammte Alterthum in seinen reichen Verzweigungen wie eine Schöpfung aus Einem Gusse sich darstellt? Es ist derselbe bildnerische, Gestalten schaffende Sinn, der die Unterwelt erdichtet, belebt und dem Glauben an dieselbe im Volke Wurzel gegeben hat. Nirgends in so hohem Maaße als in diesem Volke sind die Dichter Lehrer des Volkes gewesen. Auch in dieser Hinsicht hat Homer, der Dichter κατ' ἐξοχήν, den Anfang gemacht; er hat dem Unterweltsgedanken zuerst seine plastische Form gegeben. Bei ihm findet sich der Keim zu der Gestaltung der Unterwelt, wie sie von seinen Nachfolgern allmählich in behaglicher Breite weiter fortgeführt wurde. Man kann nicht wohl behaupten, daß das Bild, welches die Alten von der Unterwelt sich machten, auf einmal fertig gewesen sei. Es ist nach und nach entstanden; neue Gestalten fügte die Dichtkunst nicht minder, als die bildenden Künste hinzu und das Volk — es nahm die Dichtungen seiner großen Künstler mit treuem, reflexionslosem Glauben hin als einen Gegenstand des Bedürfnisses und der Befriedigung. Geschaffen indeß haben weder die Dichter, noch die Künstler die Unterwelt nur

Digitized by Google

aus ihrem Ideenkreiſe. Sie haben die in dem ſinnigen Volke ſchlummernden Ideen in greifbare Geſtalten umzuſetzen gewußt; wurzelten ſie ja doch in dem Vorſtellnngskreiſe ihres Volkes. Mitwirkend aber, um die Idee einer Unterwelt im Glauben des Volkes entſtehen und ſich befeſtigen zu laſſen, waren eine Summe ſehr verſchiedener Thatſachen. Zunächſt mehr örtlicher Art. Die vulcaniſche Thätigkeit an vielen Stellen Griechenlands, Italiens und Siciliens, die großartigen Naturſchauſpiele aller Art, die vielen Sümpfe und Höhlen mit mephitiſchen Ausdünſtungen — das hat die Phantaſie des Griechenvolkes nicht mit dem nüchternen Blicke des forſchenden Gelehrten betrachtet, da glaubte es voll geheimen Grauens an eine gar ſchlimme Welt da unten mit Zu- und Ausgängen zu den Menſchenkindern auf Erden. Pflegten ja doch auch ſolche Plätze Orakelſitze zu ſein, wo dem Antwortbedürftigen Menſchen tief aus dem Todtenreiche die Worte der Götter ſelbſt geheimnißvoll entgegenzutönen ſchienen. Weiter hat namentlich der Cultus der nahrungſpendenden Ceres und ihrer Tochter, welcher in der wunderlieblichen Sage vom Raube der Proſepina ſeinen Mittelpunkt hatte, — dem verſinnbildlichten Gedanken vom ewigen Sprießen und Verwelken in der Natur — für die Ausgeſtaltung der Unterwelt weſentlich mitgewirkt. Auch der Myſterien geheime Weisheit ſcheint nicht ohne beſtimmenden Einfluß geweſen zu ſein, nur daß wir hierüber am wenigſten genau unterrichtet ſind. Die griechiſche Mythologie iſt nun ſo ſehr ein Ineinander von verkörperten Naturerſcheinungen, von nach außen projicierten inneren menſchlichen Vorgängen aller Art, von wirklich religiöſen Gefühlen, daß es nur einer mit ſcharfem Seciermeſſer ausgerüſteten Forſchung möglich iſt, die einzelnen ſagenbildenden nnd geſtaltenden Momente bloszulegen.

Die plaſtiſche Geſtaltung des Gedankens vom Fortleben nach dem Tode wäre zunächſt in der Verlegung des Todtenreiches außerhalb der Erde zu erkennen, als wohin Odyſſeus auf den Irrfahrten verſchlagen wird. Jenſeits des Ocean, der die Welt umſtrömt, liegt das Nebelland der Kimmerier, d. h. eben der Todten. Das iſt das Reich des Dunkels, des Erebos, des Hades, das modrige Haus des Todtenfürſten. Dort fließen der Feuerſtrom und der Seufzerſtrom, Nebenflüſſe des Styx, des Haſſeſtromes, bei dem ſelbſt die Götter zu ſchwören ſcheuen. Wenn die ſich mit dem Leidſtrom, dem Acheron verbunden, ſo ſtürzen ſie über einen Felſen brauſend in die dunkle Tiefe hinab. Dort ſchwirren die körper- und ſeelenloſen Schatten der Todten, wenn ihnen ein ehrliches Begräbniß den Zutritt zum Todtenreiche ermög-

licht hat, ohne Geſtalt, ohne Sinn und Empfindung und Erinnerung, welche ihnen erſt nach Blutgenuß vorübergehend werden kann. Dort genießen die Heroen ihrer früheren Ehren und doch jammert Achills Geiſt, er wolle lieber bei einem armen Manne auf Erden im Dienſte ſtehen, als da unten König der Schatten ſein. Da iſt alles ſchwarz und dunkel, kein fruchttragender Zweig zu ſehen, ſelbſt die Aſphodeloswieſe, auf welcher die beſſeren Helden ſich tummeln, wie ſie's bei Lebzeiten gethan, ſie weiſt keine erfriſchende Blüthe noch Frucht auf. Uebrigens iſt dies nicht das einzige Bild, welches wir aus Homer kennen. Homer ſelbſt verlegt anderwärts das Todtenreich in die Tiefe der Erde, wo es der Begreiflichkeit der Phantaſie um Vieles näher gerückt war. So heißt es, als vor Troja einſt die Götter ſelbſt gegen einander kämpften, habe der Meeresgott Erde und Berge gewaltig erſchüttert. Da gerieth der Herrſcher im Hades ſelbſt in Bangen, er ſprang vom Thron, um zu ſehen, ob Poſeidon nicht oben die Erde zerreiße und die Wohnungen der Todten ſelbſt ſichtbar mache, deren Anblick ja für Götter und Menſchen gleich grauenvoll ſei. Dieſe Vorſtellung hat dann das weitere Alterthum beibehalten und die Römer kennen keine andre. Nun beginnt auch die Phantaſie ſchon im Todtenreich verſchiedene Plätze zu entdecken, den Tartarus „ganz fern, wo am tiefſten unter der Erde der Schlund, wo Thore von Eiſen und eine Schwelle von Erz, ſo tief noch unter dem Hades, als der Himmel iſt über der Erde". Dorthin droht Zeus die widerſpenſtigen Götter zu werfen und der Hera droht er, der unliebenswürdige Gemahl: „aus Dir mach ich mir gar nichts, wenn Du grollſt, magſt Du an's Ende der Welt gehen oder hinab, wo des Lichts und der Winde kein Ergötzen, zum tiefen Tartarus; denn nichts iſt hündiſcher als Du". Erſcheint einerſeits der Tartarus als ein reſervirter Platz für Auflehner gegen den göttlichen Willen, ſo findet ſich auch im homeriſchen Zeitalter ſchon der Glaube an ein Elyſion, oder an die Inſeln der Seligen, wo die Helden, die auf Erden Gutes und Großes gethan, ungeſtorben ihr Erdenleben fortſetzen. Der erſte freilich, von welchem Homer dies berichtet, verdankt dieſe Ehre nur ſeiner hohen Schwagerſchaft mit den ſeligen Göttern ſelbſt. „Mich werden die Götter ſchicken", ſagt er von ſich zu Odyſſeus' jungem Sohne, „in die Elyſionebene, wo das leichteſte Leben iſt. Kein Schnee, kein Sturm, kein Regen auch, ſondern immer läßt Zephyros hell fächelnde Winde die Seligen erfriſchen". So läßt auch Heſiod das Heroenzeitalter beſchließen mit der Verſetzung der Helden ans Ziel der Erde, zu den

Digitized by Google

ſeligen Inſeln, fern von den Menſchen, an des Oceans Strömung, wo honigſüße Frucht die Erde dreimal des Jahres reichlich ſpendet. Wenn das Volkslied dem Tyrannenmörder Harmodius nachruft:

„Liebſter Harmodius, nicht biſt Du geſtorben,
Auf ſeligen Inſeln, ſagen ſie, weileſt Du,
Wo der fußſchnelle Achill, wo Diomed der Tydide ſich tummelt“ —

ſo erkennen wir den Nachklang des homeriſchen Ideenkreiſes nach faſt 400jährigem Zwiſchenraume. Aber ſchon Pindar bringt dieſe Idee in modificirter Geſtalt:

„Wer dreimal gewagt ſtandhaft ſeine Seele vor Unrecht gänzlich zu wahren, der geht den Weg des Zeus zu Kronos' Thurm. Dort wehen liebliche Weſte, Blumen von Gold ſchimmern im Sonnenglanz, Kränze um Haupt und Arme winden ſich die Seligen.“ Alſo es erſcheint hier die Verſetzung nach den Inſeln der Seligen ohne das Medium des Todes nach dreimal wohlbeſtandenem Tugendkampf. Wenn Homer, zu dem wir zurückkehren, auch der Strafe des Siſyphus, Tantalus und Tityos erwähnt, ſo durfte man wohl zu dem Schluſſe berechtigt ſcheinen, es läge hier die Idee der Vergeltung durch Strafe und Belohnung in nuce vor; indes liegt die Gefahr einer Rückwärtsübertragung ſpäter mehr entwickelter Ideen auf dieſe frühere Zeit nahe. Wo wir der Idee der Strafvergeltung begegnen, müſſen wir auch die Sühnung eines individuellen Verbrechens erkennen können. Im Allgemeinen iſt dieſe Idee nicht erſt jüngeren Urſprungs, vielmehr läßt ſich ihre Spur bis in die Homeriſche Dichtung hinein verfolgen, allein ſie tritt doch noch in ſehr nebelhafter Form auf. Schon bei Homer nämlich finden ſich unter dem Unterweltsperſonal die unter dem Namen der Erinnyen oder Furien bekannten Geſtalten, bald als eine bald als mehrere Perſonen gedacht. Homer läßt dieſelben eine ſehr mannigfache Rolle ſpielen. Sie ſchließen Achill's Roſſen, welche ihm auf dem Wege zu ſeinem großen Waffengange das kommende Schickſal verkünden, plötzlich die Stimmen. Weiter bethören ſie die Menſchen, welche ſie in ein düſteres Verhängniß ſich verſtricken laſſen. Ferner treten ſie auf als Fluchgeiſt der Eltern, ſogar der Bettler, denen man Schutz und Pflege verſagt hat. Der gebildeten Vorſtellung bekannter ſind ſie als Verfolger des Oreſtes noch bei deſſen Lebzeiten. Allein ſie erſcheinen in allen dieſen Eigenſchaften viel mehr als das nach außen verlegte und verkörperte böſe Gewiſſen, und man könnte ſie nur inſofern als Strafgöttinnen im Hades gelten laſſen, als die Plage der Gewiſſensbiſſe auch über die Dauer des Lebens hinaus wirkend

gedacht ist. Nur ein einziges Mal schwört in der Ilias Agamemnon, als er sich mit Achill versöhnt: „Wisse es die Erde und die Sonne und die Erinnyen, die unter der Erde die Menschen bestrafen, wer immer des Meineids sich schuldig macht." Könnte nun wohl diese eine Stelle als Beleg der Individualisierung der Strafvergeltungsidee gelten, so ergiebt sich doch nur, wie wenig im homerischen Zeitalter schon von einer Klärung der Ideen die Rede sein kann.

Wenn Ihnen, meine Herren, die bisher gegebene Darstellung an einer gewissen Unklarheit zu leiden scheint, so hätte ich meine Absicht erreicht; es wäre mir gelungen, den Eindruck, welchen diese Partie der homerischen Dichtung gewährt, wiederzugeben. Wunderbar darf dies nicht scheinen. Die homerische Zeit bildet einen Wendepunkt, in welchem es anfängt, aus dem Dunkel zum Licht herüber zu dämmern; da ist Alles noch im Fließen und Werden, Nichts schon abgeschlossen. Die homerische Sprache, die homerische Theologie, die culturhistorischen Verhältnisse beweisen es zur Genüge. Daher kann es gar nicht auffallen, wenn die verschiedenen Sagenelemente noch im Kampfe gegen einander begriffen sind, um so weniger, wenn man bedenkt, daß nicht Alles, was unter Homers Namen geht, von ihm selbst gedichtet ist. So dürfte es sich erklären, warum weder über das Terrain des Todtenreiches schon völlige Klarheit herrscht, noch über die Formen des individuellen Fortlebens nach dem Tode. Scheint es nicht ein Widerspruch, daß die Menschen, wenn auch aus einem Stoffe, doch so verschieden weiterleben, daß die einen erst sterben müssen, die andern ohne Tod der Erde entrückt werden? Wenn nun auch das Verdienst der plastischen Darstellung des Todtenreiches unstreitig Homer gebührt, so sind doch die Verdienste der Späteren nicht gering anzuschlagen. Zunächst hat das nachhomerische Alterthum daran festgehalten, das Todtenreich unter, nicht außerhalb der Erde zu verlegen. Sodann ist dasselbe mehr und mehr nach klarer gefaßten und entwickelten Ideen in seinen einzelnen Theilen genauer so zu sagen spezialisiert worden. Allerdings dachte man sich die Eingänge hinab je nach localen Verhältnissen und Ueberlieferungen verschieden. Allein dies war nicht wesentlich, wenn nur das nach nationalem und religiösem Brauch recht vollzogene Begräbniß das Hinabsteigen möglich machte. Es genügten nun wohl drei Hände voll Erde, auf eine daliegende Leiche geworfen, ja im Nothfalle die Errichtung eines leeren Grabhügels für in der Ferne Gestorbene oder nicht auffindbare Leichen, um die ewige Ruhe zu gewährleisten — doch aber fand die Thatsache, begraben zu sein, um

Digitized by Google

der ewigen Ruhe theilhaftig zu werden, ihr plaſtiſches Spiegelbild in einer der nachhomeriſchen Zeit eignen Schöpfung, dem Charon, dem brummigen Todtenfuhrmann, welcher auf gebrechlichem Kahne in's Todtenreich hinüber die lebloſen Schatten fuhr, wenn ſie nur das Fahrgeld mitbrachten. Iſt die Ueberlieferung richtig, ſo hätten die Hinterbliebenen es den Leichen in den Mund gelegt. In wie hohem Grade dieſe Figur im Volke populär wurde, können Sie, m. H., daraus erſehen, daß derſelbe noch heute in der neugriechiſchen Sage fortleben ſoll „bald als mürriſcher Greis, welcher bald wie ein ſchwarzer Vogel auf ſein Opfer niederſtößt, bald als fliegender Reiter die Schaaren der Verſtorbenen durch die Lüfte zum Todtenreiche trägt.“ War aber erſt dieſe Geſtalt gegeben, ſo verknüpfte ſich damit ſehr natürlich eine beſtimmter entwickelte Vorſtellung von den Flüſſen der Unterwelt. Abgeſehen von dem geſteigerten Verkehr zu Waſſer, welcher wohl das nächſte Urbild hierfür dürfte geweſen ſein, werden wohl dieſe in einander fließenden und in ſich zurückſtrömenden Flüſſe das Sinnbild des ewigen Lebens da unten ſein ſollen, und die Beziehung auf das Elend und den Jammer des Lebens im Hades ergiebt ſich aus ihren Namen von ſelbſt. Wohin aber fuhr der Fährmann? Dieſe ſehr natürliche Frage mochte die Veranlaſſung einer ſchärferen Scheidung des Terrains dieſſeits und jenſeits der Ströme ſein. Die Thatſache nun, jenſeits derſelben im Bereich des plutoniſchen Regiments angelangt zu ſein, aus welcher eine Rückkehr unmöglich, erhielt weiter ihre plaſtiſche Geſtaltung in der Figur des wachehaltenden Kerberoshundes, des ſchrecklichen Ungeheuers, „der, an der Schwelle der Wohnung des ewigen Todes ruhend, ſeine böſe Kunſt übt,“ wie Heſiod ſagt, „denn er umwedelt mit Schwanz und beiden Ohren freundlich die Hineingehenden, wieder heraus läßt er Niemanden, ſondern auflauernd verzehrt er, wen er ergreift, wer außerhalb der Thore gehen will.“ Für ſeine Darſtellung in der bildenden Kunſt konnten wohl die biſſigen Schäferhunde, wie ſie Homer ſchon ſchildert und die heute noch den Reiſenden ſchrecken, das nächſte Muſter ſein, wenn auch mit drei Köpfen und einem Schlangenſchwanz ausgeſtattet. Daß dieſer Hund auch jeden Eintretenden angebellt habe, iſt eine der älteren Zeit nicht geläufige Vorſtellung. — Das griechiſche Bewußtſein, m. H., wenn es ſich auch hinſichtlich ſeiner practiſchen Lebensführung unter den Einflüſſen eines Fatum wußte, gegen welches ſelbſt die Göttermacht einen Theil ihres direkten Eingreifens in das menſchliche Handeln hatte einbüßen müſſen, hat doch den wichtigen culturhiſtoriſchen Fortſchritt gethan, ſich den Begriff in-

dividueller Schuld nahe zu rücken, für welche nach dem Tode ein entsprechendes Maaß der Buße unerläßlich schien. Erst in Verbindung hiermit konnte sich die Vorstellung vom Hades insofern plastisch weiter entwickeln, als nun die begriffliche Trennung zwischen Bösen und Guten sich zu einer localen Trennung beider im Hades sehr naturgemäß fortsetzte. Daran reihte sich wie von selbst die Idee des Todtengerichts. Nun wohl, konnte es ein Object geben, in welchem die Phantasie eines so lebhaft begabten Volkes sich mit mehr Wohlbehagen, aber auch mehr mit dem Gefühl des inneren Grauens hätte versuchen können? Aber freilich, wir gelangen hier an ein Gebiet, wo mehr als sonst die Ueberlieferung ein buntes Ineinander der Sagen bietet, wo die Neigung zum Dualismus, ja wenn man will zum Pluralismus der Darstellung erhebliche Schwierigkeiten bereitet. Es ist eine bekannte Eigenthümlichkeit der griechischen Religionsdichtung, bestimmte Ideen nicht nur in einer göttlichen oder mythischen Persönlichkeit plastisch zu verkörpern, sondern diese wiederum dualistisch in ein männliches und weibliches Individuum zu zerspalten. So fiele zunächst dem Hades oder dem Allumschließer Orcus der Römer wie das Regiment im Todtenreiche so auch das Richteramt zu. Allein schon in der homerischen Dichtung hat er die Arbeit theilen müssen mit der grimmigen Persephone, die dort noch nichts von dem lieblichen Duft der späteren Sage zeigt. Ferner sei es nur in Anlehnung und consequenter Weiterentwicklung der homerischen Darstellung, welche den weisen Freund des Zeus, den Kreter Minos in der Unterwelt das Richteramt übernehmen ließ, sei es, daß locale Ueberlieferungen mitwirkend gewesen sind, genug das Richteramt scheint in der späteren Dichtung den Händen des Gottes ganz entzogen und in die Hände der drei Weisen Minos, Rhadamanthys und Aeacus gelegt. Auffallend bleibt nur, daß die Tradition des Alterthums in diesem Bezuge keinem einheitlichen Principe gefolgt zu sein scheint. Bald dachte sie die getheilte Richterarbeit durch geographische Gesichtspuncte bestimmt, bald durch die Qualität der Verbrechen, bald noch nach andern Gesichtspuncten. Und nun an Raffinement im Ausmalen der unterirdischen Schrecken und Strafen hat es das Griechenvolk grade nicht fehlen lassen. Es mehrten sich auch die Verbrechertypen, indeß bleibt doch immerhin bemerkenswerth, daß die Griechen dieselben meist der Zeit entnahmen, in welche sich selbst das späteste Alterthum mit besondrer Vorliebe zurückversetzte, der Heroenzeit. Aber spiegelt sich nicht andrerseits mit wunderbarer Treue die griechische Nationalcultur ab, wenn im Elysium, welches auszumalen

Digitized by Google

man zu den frischesten und herrlichsten Farben griff, deren eine unter so herrlichem Himmel, in so reizender Naturumgebung lebende Nation fähig war, wenn da die Seelen der Seligen nicht nur wie sonst im Leben der Jagd und den ritterlichen wie gymnastischen Uebungen huldigten, sondern noch vielmehr allen den Freuden seiner Geselligkeit und Bildung oblagen, an denen diese Nation so reich war? Da sangen die Sänger der Vorzeit vor lauschenden seligen Schaaren ihre besten Lieder, und unter feinen, mit heiterem Witz gewürzten Gesprächen und edlen Genüssen vollbrachten sie ihre seligen Tage. Wir haben keinen so sprechenden Beleg, als die Worte des Socrates vor seinen Richtern. Wie freut er sich dort, die wahren Richter und die anderen Gerechten unter den Heroen zu finden, wie mit Orpheus, Homer und Hesiod zusammen zu sein, wie mit den Helden, deren Thaten das Lob der Jahrhunderte verkündete! Wie scheint ihm dann das Leben hier auf Erden als eine einzige Nacht, die man bald vergessen könne! Wirklich hat auch dieses Vergessen seine plastische Verkörperung in der Lethe erhalten. Diese Idee ist allerdings nicht alt und reicht nicht vor die Zeit der Perserkriege zurück. Aber selbst da findet sich wohl ein Haus der Lethe, Thore der Lethe, ja man spricht auch von einem Trunke der Lethe, aber ein Letheſluß als nothwendiges Attribut der Unterwelt findet sich bei den Griechen noch nicht. — Je mehr nun die Vorstellungen des Volkes von der Unterwelt an den concreten Verhältnissen des praktischen Lebens ihr Substrat hatten, desto reicher mußten sie sich entwickeln. Indeß läßt sich eine allmählich sich verändernde Anschauungsweise in ihren Spuren verfolgen. Zunächst spezificirten sich die Todesursachen mehr und mehr im allgemeinen Bewußtsein, man kam also auf die plastische Verkörperung derselben, wie des Alters, Hungers, Krieges, der Pest u. a. m., die natürlich nun ihren Sitz ebenso im Hades haben mußten als die Träume und der Schlaf, der Bruder des Todes. Ja man verstieg sich schon zu einer Art casuistischer Beurtheilung der sittlichen Qualitäten und fand eine Reihe von Fällen, welche weder im Orte der Strafe noch im Elysium ihren Austrag finden könnten, z. B. Selbstmord, frühzeitiges Hinsterben der Kinder, Ermordungen, Sterbefälle, deren Ursache Liebespein gewesen, u. s. w. Wir gehen nicht irre, wenn wir hier die Anfänge einer schon mit philosophischen Elementen versetzten reflectierenden Weltanschauung erkennen, wie sie in der Dichtung ihren bündigsten Ausdruck gefunden hat in Virgils Aeneis.

Wenn auch die römischen Vorstellungen von der Unterwelt mit denen der Griechen in den meisten Punkten übereinstimmen, so will

Digitized by Google

ich doch nicht unterlaſſen, auf einige allgemeinere Geſichtspunkte über den Boden, auf welchem ſie wurzeln, hinzuweiſen. Hinſichtlich der religiöſen Vorſtellungen beider individuell doch ziemlich verſchieden gearteten Nationen beſteht der ſehr wichtige Unterſchied, daß während die Griechen eine Reihe ſo plaſtiſcher Göttergeſtalten ſchufen, deren ideale Erſcheinung in klarer und durchſichtiger Form jedem Griechen von Jugend auf ſich einprägte, dagegen die Götterfiguren der Römer, ſoweit ſie nicht entlehnt oder durch entlehnte Züge präciſiert ſind, durchaus nicht dieſes plaſtiſche, ja ich möchte ſagen handgreifliche Gepräge tragen. Die Römer haben die Vielgötterei zur äußerſten Conſequenz geführt, deren ſie fähig ſcheint; ſie ſchufen für jeden, aber auch jeden Act des ſo vielgeſtaltigen Lebens eine repräſentierende Gottheit. So vielfach aber die einzelnen Momente ihrer Lebenspraxis in einander übergreifen mußten, ſo wenig war es natürlich möglich, recht beſtimmte Bilder der ſo zahlreichen Gottheiten zu fixieren. Wenn wir zweitens auf die Dichter als unſere Hauptquellen hingewieſen ſind, ſo darf man doch nicht überſehen, daß dieſe durchaus nicht ſo ſehr in dem Ideenkreiſe ihres Volkes wurzelten; denn nicht minder die Dichter der vorclaſſiſchen Periode als die der auguſteiſchen Zeit ſtehen nur in beſchränktem Maaße innerhalb römiſcher Vorausſetzungen; hat ja doch die römiſche Dichtung von jeher gern aus griechiſcher Quelle geſchöpft. Virgil namentlich iſt ein durchaus reflectierender Epiker; hieraus erklären ſich ſeine ſtarken wie ſeine ſchwachen Seiten. Ausgerüſtet mit einer ganz erſtaunlichen und imponierenden Gelehrſamkeit iſt er an ſeine Hauptdichtung, die Aeneis, herangegangen; daß er in ihr an eine Verſöhnung des Griechenthums mit dem Hellenenthume gedacht hat, wäre nicht ſchwer nachzuweiſen. Ich darf ſchließlich nicht übergehen, daß eine Reihe philoſophiſcher Gedanken der Griechen ſelbſt in den populären Vorſtellungen der römiſchen Welt ziemlich tiefe Wurzel geſchlagen haben; namentlich war die pythagoreiſche Lehre von der Seelenwanderung eine von Alters her verbreitete geworden. Jeder Kenner weiß, wie ſehr die an ſich verſchiedenen Lebensformen beider Völker allmählich ſich gegeneinander ausgeglichen haben; man kennt nur nicht immer die Vermittlungsglieder genau genug. Und da will ich nicht unterlaſſen, auf die Bedeutung einer griechiſchen Niederlaſſung für Rom hinzuweiſen. Cumä war die älteſte und nördlichſte Niederlaſſung an der Küſte des mittleren Italiens. Es war von Alters her der Vermittlungspunct zwiſchen Griechenland und Rom. Nahe der Küſte gelegen, erhob ſich in ſeiner nächſten Nähe auf einer Anhöhe, von welcher man weithin über das Meer

Digitized by Google

ſchaute, ein ſtattlicher Apollotempel, geziert mit würdigen Denkmälern griechiſcher Kunſt. In der Nähe befand ſich in ſumpfiger Gegend und von düſteren Waldungen umſchloſſen der Averner-Sumpf, bekannt durch ſeine böſen Dünſte. An dieſen knüpften ſich beſonders enge Beziehungen zur Unterwelt; vor Allem befand ſich in dieſer Gegend eines der berühmteſten und geſuchteſten Orakel Italiens. In dieſes Terrain verlegt Virgil, auf deſſen Darſtellung ich mir nunmehr einzugehen geſtatte, den Eingang zur Unterwelt, dort hauſt die Prieſterin der Artemis und der Zaubergöttin Hecate, die Sibylla, die weiſe Frau, welche Aeneas der Trojaner um Orakel und Geleite zum Hades erſucht. In tiefer Höhle mit hundert Aus- und Eingängen, wo ein ſchauerliches Echo auf die furchtbare Nähe der unterirdiſchen Gottheiten vorbereitet, erhält er die Antwort, in düſterem Walde den goldenen Zweig zu ſuchen, der ihm den Weg in den Hades öffnen und ihm überall Einlaß verſchaffen werde. Tauben ſeiner Mutter Venus weiſen ihn zu dem wunderbaren Baume in der Tiefe des Waldes. Aeneas bringt den Zweig ſeiner Führerin. In finſtrer Höhle, welcher böſe und gefährliche Dünſte entſteigen, opfern beide den Herrſchern im Todtenreich. Es iſt Nacht, gegen den erſten Frühroths-ſchein hin. Der Boden dröhnt unter den Füßen. Die Berge wanken. Hunde heulen durch den düſteren Schatten. Mit gezücktem Schwert ſtürzt ſich Aeneas beherzt ſeiner Begleiterin nach in die ſchauerliche Tiefe. Nun gehts wie durch einen dunkeln Wald; es iſt als ob der Mond trübe und unheimlich durch das Gewölk flitterte. Da die Schwelle des Todtenreiches. Hier ruhen die Trauer, die Sorge, Krankheit und Alter, Furcht und Hunger, Krieg und Zwietracht. Hier lagern die Furien, dort die grimmen Ungeheuer der Vorzeit, wie ſie ſchlimmer die aufgeregteſte Phantaſie nicht zu ſchaffen vermöchte. Nun gelangen ſie an die Ströme des Orcus, wo Charon des Fähramtes wartet. Eine ſchmutzige Erſcheinung, greiſenhaft und doch knorrig wie die Aeſte der Tanne, ſo nimmt er barſch und grob die zahlloſen Schaaren der Schatten im leichten Kahne auf. Sibylla und Aeneas erſcheinen; der goldene Zweig geſtattet dem ängſtlichen Alten die Sterblichen aufzunehmen. Jenſeits wartet ihrer der Cerberus, der in finſtrer Höhle ausgeſtreckt ſeine gräßlichen Mäuler ihnen entgegenſtreckt. Die Sybilla wirft ihm einſchläfernde Biſſen zu; ſo ſchreiten ſie ungehindert weiter. Schon von Weitem vernehmen ſie das klägliche Wimmern der geſtorbenen Kinder; nun vorbei an den ungerecht Verurtheilten, über welche Minos noch unten unparteiiſch Recht ſpricht. Dann kommen die Selbſtmörder voll Klagens und Jam-

Digitized by Google

merns. Wie möchten ſie, ſagt der Dichter, jetzt Armuth und Noth ertragen, wenn ſie nur zurückkehren dürften zu der Stätte, der ſie ſo trotzig den Rücken gekehrt. Nun dehnt ſich eine große weite Fläche aus, das Trauerfeld, da verbringen die aus Liebespein Geſtorbenen, oder die die Liebeseiferſucht getödtet, ihre bekümmerten Tage. In ſtillen und ſchattigen Myrthenhainen ruhen noch beiſammen, die auf Erden glücklich geliebt. Endlich begegnen dem Aeneas die im Kriege gefallenen Helden von Troja und Theben, begehrend den frommen Helden zu begrüßen oder vor ihm ſchreiend zu fliehen, wenn ſie noch ſchreien könnten, überhaupt noch Stimmen hätten. Erkennen wir bisher deutlich den Theil des Todtenreiches, den die Reflexion ſich erdacht und ausgemalt, ſo treten wir nun mit Aeneas unter Sibyllas Führung den Weg an nach den Orten der Qual und der Freude. Ein Kreuzweg — da geht's nach der Hölle, da nach dem Elyſium. Rechts der Palaſt des chthoniſchen Herrſcherpaares, bei denen die Seligen wohnen, links geht's zur Hölle hinab, tief in den Tartarus, den Weltenabgrund. Es iſt ein Act der Pietät gegen Auguſtus, wenn Virgil den frommen Stammherrn des kaiſerlichen Hauſes nicht ſelbſt an die Stätte der Sündenpeinigung hinabſteigen läßt. Die Begleiterin giebt ihm treuen Bericht. In der Tiefe eine Burg mit dreifacher Mauer umgeben, vom kochenden Feuerſtrom, der ſchreckliche Felsſtücke mit ſich fortreißt, umrauſcht. Am Eingange hauſt die furchtbare Tiſiphone, die Furie, die jeden dem Tartarus zugeſandten Sünder kreiſchend mit Peitſchenhieben züchtigt und ihm Schlangen ins Antlitz ſchleudert. Von unten herauf ertönt das unheimliche Geklirr der Ketten und jämmerliches Klagegeſchrei. Da gebietet Rhadamanthys der Unerbittliche, der fordert Geſtändniß, dann erſt geht's in den tiefſten Abgrund, zweimal ſo tief unter der Erde als der Himmel über ihr. Dort liegen und büßen die Frevler des alten Mythos, dort die Götterverächter, dort die ihre Clienten nicht geſchützt, die Geizigen, die zu Reichthum ohne ihr Verdienſt gekommen und ihn nicht zum Beſten der Angehörigen und des allgemeinen Wohles angewendet, dort die die Parteileidenſchaft fortgeriſſen (dies nicht ohne Anſpielung auf die Gegner Auguſt's!), dort die Verräther des Vaterlandes und die Treubrüchigen. So viel Sünder, ſo viel Strafen. Allein es iſt wieder ſehr charakteriſtiſch, daß die Productionskraft Virgils im Erdenken der Letzteren es nicht über die Tradition des Mythos hinaus gebracht hat. Dante hat ihn grade in dieſer Hinſicht weſentlich ergänzt. Natürlich. Das Chriſtenthum iſt nun einmal die Religion der Vertiefung in ſich; und wenn durch die ganze chriſtliche Lehre der Mahnruf ergeht: Thut

Digitized by Google

Buße, denn das Himmelreich ist nahe herbeigekommen, was Wunder, wenn auf solchem Boden die Phantasie des großen Dante ganz anders sich productiv erwies! Virgils Fortschritt gegen die bisherige Unterwelttradition liegt auf der andren Seite, auf der Vermehrung der Verbrechertypen, wie sie ihm das geschichtliche Leben in nur zu großer Fülle darbot. Da unten läßt er den Frevler wider die Gerechtigkeit im tiefsten Reuegefühl rufen: lernet Gerechtigkeit, lasset Euch warnen, verachtet die Götter nicht! Ohne Zweifel zeigt sich in diesem Fortschritt der Unterweltsdichtung auch die Größe des Dichters. Wir haben hier den ausgeprägtesten Begriff individueller Schuld. Wenn die griechische Sage nur Beziehungen zur Mythe und zu den alten Heroen kannte, greift Virgil mitten hinein in's römische Leben. Kann es etwas Bezeichnenderes geben, als daß diese Virgil'sche Schilderung das getreuste Spiegelbild des Volkes ist, dessen hauptsächlichste Größe ja einst in der Pflege des Rechts lag? Konnte es eine vernehmlichere Warnung geben an das von Parteien zerrissene Rom, wo jeder sittliche Fond erstickt schien, wo das Verbrechen sich breit machte in unerhörter Weise, wo Vergewaltigung und freche Götterverachtung an der Tagesordnung war — als jener Schmerzensschrei tief aus dem Orte der Qual? Den frommen Aeneas ergreift Entsetzen; er eilt schaudernd weiter, um durch den Hain der Proserpina zur chthonischen Götterburg zu gelangen. An der Schwelle besprengt er sich mit frischem Wasser, heftet an den Thürpfosten den goldenen Zweig fest und betritt, von Sybilla geführt, die Fluren der Seligen. Welch andres Bild hier! Ueppige Fluren, liebliches Grün, der Himmel strahlend im reinsten Aetherglanz, wo eine eigne Sonne und eigne Sterne ewig glänzen. Dort pflegen die einen der Uebungen der Palästra, andere tanzen im schönen Reigen, der thrakische Priester Orpheus spielt und singt die herrlichsten Lieder. Andere liegen gemüthlich im Grase, schmausend und den lustigen Päan singend. Duftige Lorbeerhaine nehmen die seeligen Geister auf, frisch strömt Eridanus Kühle gebend. Da sind die Helden, die dem Tode muthig in's Auge geschaut, dort die reinen Priester, die in Wort und Gesinnung leuchtende Vorbilder waren, dort die das Leben durch die Kunst verschönt, durch weise Lehre und nützliche Erfindung verbessert haben. Wer ein Recht auf ewigen Nachruhm sich erwarb, der wandelt dort, die Schläfen mit weißer Binde umhüllt. — Aeneas darf auch hier nicht zu lange verweilen; er geht weiter. Der Weg führt ihn über eine Anhöhe in einen blühenden Thalgrund, wo die Schaaren der Seligen, die zur Rückkehr auf die Erde bestimmt sind, vom Lethe-Strom trinken,

um ihr Leben, welches sie im Todtenreiche bisher geführt, wieder zu vergessen. Aeneas will seinen Vater Anchises treffen. Derselbe steht gerade versunken im Anblick der Seelenwanderer. Nachdem die erste Freude des Wiedersehens vorüber, erzählt Anchises dem Sohne die Bedeutung der Seelenwanderung. Ein Geist beseelt Himmel und Erde, die Gestirne und alle Stoffe. Menschen und Vieh, Vögel und Fische leben durch ihn. Er ist himmlischen Ursprungs, feurig seine Kraft, freilich aber in seiner ursprünglichen Reinheit geschwächt durch die Verbindung mit der Materie. Hier die Quelle der Lüste, der Furcht und Sorge und alles dessen, was den Menschen widerstandslos in das Stoffliche seines Seins festbannt. Dieses Band trennt selbst der Tod noch nicht ganz; darüber bedarf es einer langen und dauernden Reinigung durch Strafen nach dem Tode; nachher kommen die Seelen geläutert in's Elysium; dann vergehen tausend Jahre und der Geist, nachdem er seine volle Reinheit und Klarheit wiedergewonnen, kehrt nach dem Trunke aus dem Lethe-Strome auf die Erde in das körperliche Leben zurück. Virgil benutzte diese Seelenwanderungslehre, weil es ihm darauf ankam, ein großartiges Bild von Roms zukünftiger Größe zu entwerfen und so ziehen denn die Helden des zukünftigen Roms bis auf Augustus hinab in lichten Schaaren vorbei an dem Ahnherren des römischen Volkes, Aeneas.

Wiewohl nach Virgil die römische Dichtung keineswegs verstummt ist, die Unterwelt zu besingen, so bietet das später Gedichtete des Interesses viel weniger, einmal weil es Reproduction des Früheren ist, sodann weil das, was neu hinzugedichtet wurde, viel mehr aus der bloßen Reflexion der Dichter hervorging, die, was ihnen an wirklicher Productivität abging, durch grelle Farben und Ungeheuerlichkeiten aller Art ersetzen zu sollen meinten. Daher darf das bisher Gegebene als Skizze der geschichtlichen Entwicklung des Todtenreichs im Alterthume betrachtet werden. Eine Frage aber wird Ihnen, m. H., nicht minder naheliegen, als mir. Wenn die Phantasie der Völker so gerne auch das Leben der Zukunft sich ausmalte und lebhafter Farben, nach Umständen auch düsterer, sich bediente, hat Alles das keinen tieferen Eindruck auf das Gemüth, keinen auf die Gestaltung des Lebenswandels gehabt? Ich glaube dies wenn nicht verneinen, so doch nur in erheblicher Beschränkung bejahen zu sollen. Wenn auch ein Socrates gerne aus dem Leben scheidet in der freudigen Hoffnung, mit den Helden und Dichtern der Vorzeit zusammen zu sein, die größere Masse des leichtlebigen Volkes hat immer gemeint, das Leben nach dem Tode sei nur geringen Eifers werth und die practische Lebensweisheit gipfelte

Digitized by Google

ja deutlich genug in dem Satze, daß man genießen müsse, so lange es Zeit sei, daß alles Sammeln und Sparen nichts helfe, da es ja nur den lachenden Erben zu Gute komme. Selbst die Gestalten der schrecklichen Unterweltsrichter, ja selbst die Aussicht auf die Unterweltsstrafen hat auf die sittliche Führung nur mäßigen Einfluß ausgeübt, einfach weil dieser Theil der Unterweltsvorstellungen sich zu wenig loszulösen wußte von den im Laufe der Jahrhunderte erstarrten Typen des Mythos und der Heroenwelt und weil die lebendige Beziehung auf die Gegenwart, auf die Individuen, auf die Triebfedern ihres Denkens und Handelns noch nicht war gefunden worden. Die gemüthliche Theilnahme des Individuums ist demnach in dem Bestreben und Ringen nach der eignen Besserung nicht zu suchen, dazu waren die Religionen der Alten denn doch noch zu äußerlich. Vielmehr nahm dieselbe eine ganz andere Richtung und sie zeigt sich besonders in den liebevollen Sorgen der Hinterbliebenen, für die ewige Ruhe des Todten nach Sitte und Brauch Anstalten zu treffen. Verbrannte man doch oder gab man mit in's Grab gar manche leblose Gegenstände, sogar liebgewonnene Thiere, Pferde und Hunde, an denen der Todte noch unten seine Freude haben könnte. Endlich erwies sich die Pietät am Tage der Allerseligenfeier; da wallte man hinaus zu den Gräbern, da gab man sich der liebevollen Erinnerung an die theuren Verstorbenen hin, da bereitete man Mahlzeiten und stellte sie hin für die Schatten, die an diesem Tage unsichtbar unter ihnen weilten.

Ich habe Ihnen, m. H., bis hierher ein Bild der culturhistorischen Entwicklung der Unterweltvorstellungen zu geben versucht. Wir hatten zugleich die gemüthliche Theilnahme des Volkes an diesem liebgewonnenen Kinde seiner so reizend und natürlich schaffenden Phantasie verfolgt. Wir könnten somit hier abschließen. Wenn ich trotzdem Sie bitte, mir Ihre freundliche Theilnahme noch eine kleine Weile zu schenken, so geschieht es, weil die Reichhaltigkeit des Stoffes es uns gestattet, zu verfolgen, in wie weit nationaler Witz und Humor auch dieses seiner Natur nach nichts weniger als lächerlichen Gebietes sich mehr oder minder wirksam bemächtigt hat.

Es vertrug sich nämlich die gemüthliche Tiefe, mit welcher der Glaube der alten Völker an dem Geglaubten fest hielt, gar wohl mit dem Witz und Humor, und es fehlte ja nicht an Momenten aller Art, denen sich nicht hätte eine heitere Seite abgewinnen lassen. Nirgends so fein, so unnachahmlich großartig, so voll unerschöpflich heiterer Laune, so voll toller und lustiger Einfälle, als in der attischen Comödie, na-

Digitized by Google

mentlich ihrem classischen Repräsentanten Aristophanes. Die attische Comödie genoß eine ziemlich unbeschränkte Freiheit. Darin lag der Grund ihrer bedeutenden künstlerischen Vollendung. Sie hat die Lebenden so wenig als die Todten geschont, aber selbst die Götter hat sie nicht in Ruhe gelassen und scharfe Lauge des Witzes über sie gegossen. Mochte jener attische Bürger auf wohlgemästeten Mistkäfern nach dem Himmel reiten, um mit den Göttern ein ernstliches Wörtchen zu reden, diese aber nicht antreffen, weil sie sich in weiter Ferne angebaut hatten, um die ewige Noth der Hellenen nicht mehr mit anzusehen, oder mochte Zeus in der späteren Comödie selbst als Ehebrecher herabsteigen, um in des rechtmäßigen Gemahls Abwesenheit, aber in dessen Gestalt und Wesen Hercules' Vater zu werden, daran hat das Volk keinen Anstoß genommen. Natürlich. Waren diese Götter eben menschliche Spiegelbilder, erkannte man in ihnen sich selbst wieder, so wußte man auch den Witz recht aufzufassen und zu würdigen. Eines haben die Griechen freilich nicht vertragen, neue Lehren von den Göttern; dergleichen schien wie ein Attentat gegen das eigne Fleisch und Blut; darum verstanden sie da keinen Spaß. Wenn nur die Unterweltsvorstellungen integrierende Bestandtheile des Götterglaubens waren, so durfte der Witz sich ungestraft auch dahin wenden. Die Art, wie Aristophanes es in den Fröschen gethan hat, ist so einzig und so komisch, daß ich freilich gestehen muß, es ist schon eine Wiedergabe des Originals nur annähernd möglich, wie viel weniger ein Referat. Aristophanes hat in den Fröschen sich möglichst an die ursprünglichste Form der Comödie gehalten. Dieselbe fand bekanntlich ihren Ursprung in den Festfeiern zu Ehren des Weingottes Bacchos — Jacchos — Dionysos und der verwandten Ceres und Proserpina. An der Ilissusbrücke ruhten die im Festzuge Gehenden und das Publikum gestattete sich von dieser aus allerlei Neckerei und Spottreden gegen die Festleute. Es bedurfte nun nur des Hereinziehens der zahlreichen lustigen Abenteuer des trefflichen Weingottes und seines Silen, um für die Comödie die dramatische Gestaltung zu gewinnen. Solch ein Abenteuer hat nun Aristophanes gedichtet, nur daß es großartig genug erdacht in der Unterwelt sich abspielt. Oben auf Erden ist Euripides gestorben, und da die Erde keinen so guten Dichter mehr aufzuweisen hat, wandert der dicke, wohlbeleibte Dionysos im Safrangewande und auf hohem Kothurn, überdies putzig genug mit Hercules' Löwenfell und Keule in's Todtenreich, fruchtbare Dichter zu ..üß ich Sein Diener, Xanthias, ein feister Alter voll toller Einfälle — einerseits in einem Esel und trägt das schwere Reisegepäck keuchend auf den Schultern aller

Digitized by Google

Um aber recht sicher zu gehen, sprechen sie erst bei Hercules vor, welcher erst vor Kurzem unten Bekanntschaft angeknüpft hat. Hercules kann sich über den wunderlichen Aufzug vor Lachen nicht halten. Da nun Dionysos nach Euripides so große Sehnsucht verspürt, wie Hercules je nach Sauerkraut, so soll er Empfehlungen nach unten mit geben, auch sagen, was er gesehen: „Die Häfen, Bäckereien, Bordelle, Krüge, Quellen, Weg' und Steg', Ortschaften, Speisehäuser, Nachtherbergen, wo die wenigsten Wanzen" — mit denen Griechenland, nebenbei bemerkt bis auf den heutigen Tag reich gesegnet ist. Aber wie schwer ist's, den rechten Weg zu finden; der über Strick und Schemel ist zu eng, der durch den Schierlingsmörser gar zu kalt und der über den Thurm zum Fall gar zu steil für den Gott, dem das Gehen so schon schwer genug wird. Darum gradaus hinab, wie es Hercules gethan. Was malt der aber für ein schreckliches Bild? Erst der tiefe, grundlose Teich mit dem Grobian, dem Charon, dann „tiefes Moor und Lachen flüssigen Menschenkoths; darin wälzen sich, wer seinem Gastfreund irgend wie ein Leid gethan, wer einen Knaben erst gebraucht, dann nicht bezahlt, wer seine Mutter abgeprügelt, in's Angesicht den Vater hat geschlagen, falschen Eid geschworen." Dann aber kommt's, wo unter Flötenmusik und Händeklatschen die seligen Schwärme der Eingeweihten in Myrthenhainen wallen. Während des ist der Esel fortgelaufen und so muß der Alte das Gepäck allein schleppen. Doch da kommt ein Leichenzug und da kann ja Hülfe geschaffen werden. Dionys ruft den Todten, ein bischen Gepäck mitzunehmen. Der Todte wacht richtig auf, fordert aber 2 Drachmen (etwa 15 Sgr.), die sind aber dem geizigen Gott zu viel, er handelt herunter bis auf einige Obolen, doch der Todte bleibt fest: lieber lebt ich wieder auf! und läßt sich weiter tragen. Nun kommen die lustigen Cumpane endlich hinab an den großen Sumpf und begrüßen den alten brummigen Charon so recht höflich. Aber der läßt blos den Gott mitfahren, der Diener muß um den Sumpf herum zu Fuße gehen und am Verschmachtestein auf seinen Herrn warten. Der beleibte Gott läßt sich im Kahne ganz behaglich nieder und möchte gleich einschlafen, doch der grobe Fährmann läßt ihm keine Ruhe, er soll mit rudern. Wie ihm das schwer wird! Wasser sieht er auch nicht. Jetzt rührt er das Ruder, da wird's unten lebendig und die Frösche schreien immer lauter und lauter ihr Brekekex koax koax. Das denen bei bringt den Gott vollends um die gute Laune, und vor lauter fein, so unreit er so gewaltig mit den Fröschen um die Wette, daß so voll tolle aufhören zu quaken. Drüben muß der Gott — und das

Digitized by Google

macht seine böse Laune noch schlimmer — zwei Obolen Ueberfahrtsgeld bezahlen; sein Diener, den der Weg über Moor und Finsterniß geführt, wo die Vatermörder und Falschmünzer hausen, stößt nun zu ihm. Sie gehen vorwärts, doch da tritt ihnen Empusa entgegen, das schreckliche Ungeheuer, das menschenfressende Gespenst, das alle Gestalten annimmt. Da wird's dem Dionys sehr schlecht zu Muthe, er verkriecht sich und will nicht eher weiter, als bis sein Diener ihm dreimal bei Zeus geschworen, das Ungethüm sei wieder weg. Endlich stehen sie vor dem Palaste der Unterweltsgötter. Aeakus hält wie ein grober Portier Wache. Es bekommt dem Gotte nicht gut, daß er sich als Hercules vorstellt; der ist sehr übel berüchtigt. Und wie ihn nun Aeakus so gar hart anläßt, fällt ihm das Herz in den Unterleib, so daß er im jämmerlichsten Zustande am Boden hockt. Nun hat er allen Muth verloren und er tauscht darum die Rolle mit seinem dreisteren Diener. Doch da kommt eine Magd heraus und lädt den vermeintlichen Hercules Xanthias zum trefflichen Schmaus ein. Es seien schon Stritzel gebacken, Bohnen gekocht und ein ganzer Ochse werde geschmort. Auch seien Flötenspielerinnen, Dirnen und Tänzerinnen heut erst frisch eingefangen. Das läßt sich der Diener nicht zweimal sagen. Aber wie er Ernst machen will, ärgert's den Herrn, und da tauschen sie wieder. Doch nun geht's ihm erst recht schlecht. Zwei Wirthinnen stürzen heraus und nehmen den Bacchus Hercules für früher unbezahlte Rechnungen und gemachte Diebstähle an Broden, Klopsen, Bücklingen, Matratzen so arg mit, und drohen ihm so grimmig, daß der arme Gott von Neuem durch Tausch das Ungewitter von sich abwenden will. Indessen bleibt ihm diesmal eine derbe Tracht Prügel nicht erspart, wenn er nun auch versichert, ein unsterblicher Gott zu sein. Da werden nun beide, der Gott und sein Diener, einer nach dem andern geprügelt, der eine, weil er ein Gott sei, der andere, weil er sich für einen Gott ausgebe. Beide verbeißen ihren Schmerz wacker, so daß dem Büttel Aeakus das Strafverfahren selbst langweilig wird. Er läßt beide hinein, mag drinnen die Göttin sehen, wer der rechte ist. Dionysos wird endlich erkannt und nun nimmt er Theil an einem Wettstreit, der heute die Seelen der Todten in Spannung hält, weil nicht Kleinere als Euripides und Aeschylus um den Vorrang streiten.

Ganz andrer Art ist der Witz, den wir in später Zeit des nachclassischen Alterthums finden, und auch in diese Zeit muß ich Sie, m. H., bitten, mir zu folgen. Wie sich jene Zeit einerseits in ungeheuerlicher Ausmalung des Hades mit schrecklichen Bildern aller

Digitized by Google

Art gefiel, so trat andererseits eine Gleichgültigkeit ein, welche für die früher so lieb gewesenen Ideen nur noch Hohn und Herabziehung hatte. Die ersten Jahrhunderte nach Christo zeigen uns die antiken Ideen in einem ununterbrochenen Zersetzungsprozesse, gegen welchen das Ringen der Philosophie und der Philosophenschulen sich sehr vergeblich zu stemmen wagte. Einer, der mit vollem Bewußtsein in der Negierung der alten Traditionen oder in ihrer Verzerrung sich behagte, war Lucian, der Voltaire des Alterthums. Lucian stammte aus dem Innern Asiens, trat in die Dienste der römischen Imperatoren und schrieb vom Standpunkte eines philosophischen Nihilismus mit wahrhaft blendender Eleganz und Gewandtheit. Vor der geistreichen Art seines Spottes blieb nichts mehr bestehen. Wie er die Thorheiten und eiteln Bestrebungen der Menschen in allen erdenkbaren Formen schonungslos geißelte, so zog er auch die alten Göttervorstellungen in das Bereich seiner nihilistischen Skeptik, und vom Todtenreiche erzählt er Geschichten, aus denen das Bestreben, die antiken Vorstellungen zu travestieren, nur zu deutlich erkennbar ist. Lucian hat die erste Münchhausiade erzählt. Seine „wahren Geschichten" erzählen von einer Fahrt, die Lucian einst mit einigen Genossen in überseeische Reiche gemacht habe, wo er die sonderbarsten Abenteuer erlebte. Umhergetrieben in Gegenden voll bizarrer Bildungen, unter den sonderlichsten Menschen, wie sie eine luxurierende Phantasie nur erdichten kann, verschlagen in den Mond, wo Riesenungeheuer mit den Völkern der Nachbargestirne im Streite liegen, verschlungen mit sammt dem Schiffe von einem Seeungeheuer, aus dessen Bauch nur unter den gefährlichsten Abenteuern ein Entrinnen, gelangte er endlich an eine Insel, aus welcher der lieblichste Blumenduft entgegenwehte und schmelzende Melodien entgegenrauschten, sanfte Winde säuselten, durchsichtige Ströme dem Meere zuströmten. Es wird gelandet. Die Küstenwächter umschlangen sie mit Rosenkränzen, der stärksten Fessel dieses Landes, und führten sie zu Rhadamanthys, dem Herrn im Reiche der Seligen; denn deren Insel hatten sie betreten. Rhadamanthys sprach gerade in sehr wichtigen Fällen Recht; den Ajas befahl er Nieswurz zu trinken und dann zum Hippokrates in die Cur zu gehen; die Helena, um welche Menelaus mit Theseus stritt, sprach er ersterem zu, weil der andere schon mehrere Weiber habe; dem Alexander erkannte er den Vorrang vor Hannibal zu. Auch über die dreisten Erdenfremdlinge ward Untersuchung gehalten; sie sollten sieben Monate die Insel besuchen dürfen, aber nach dem Tode über ihre kühne Fahrt zur Rechenschaft gezogen werden. Sofort entfielen ihnen von selbst die Rosenfesseln, und nun

Digitized by Google

wurden sie in die Todtenstadt geführt, eine Stadt mit smaragdner Mauer umgeben, mit Tempeln von Edelstein und Pflaster von Elfenbein. Ein herrlicher Myrthenfluß umströmte sie, tief genug, um darin zu baden. Dort wohnten die Seelen zwar ohne Körper und Fleisch; doch stehen und liegen sie, bewegen sich, denken und sprechen, behalten ihre alten Gestalten, altern nicht. Bei ihnen ist weder Tag noch Nacht, sondern ein behaglich gedämpfter Lichtschimmer und ewiger Frühling mit sanftem Zephyrshauch. Blumen und herrliche Kräuter bedecken die Wiesenflächen, zwölffach tragende Weinstöcke und dreizehnfach tragende Obstbäume geben Nahrung, Brot wächst auf den Felsen, an Wasser-, Honig-, Salbenquellen kein Mangel. Diese glücklichen Bewohner feiern ihre Gelage auf der Elysiumebene, auf Blumenlagern liegend, bedient von den Winden. Vögel, köstliche Lieder singend, streuen Blumen statt Kränzen über sie. Windbewegte Wolken voll Myrrhenduftes lassen in mildem Thau Salben auf sie sich ergießen. Dort hörte Lucian Homer singen und die anderen großen Dichter der Vorzeit. Chöre von Schwänen und Nachtigallen wechselten mit ihnen ab zu singen, auch der Wald rauschte süße Weisen ihnen entgegen, da tranken die Seligen aus der Quelle des Lachens und Vergnügens, dessen sie sich reichlich erfreuen. Die stattliche Versammlung wies die großen Helden aller Nationen auf; auch Socrates war da, aber es war ihm schon mit Ausweisung gedroht, wenn er länger ironisch sein und flunkern wolle. Aesop erzählte dort seine spaßigen Geschichten, Diogenes hatte sein Tonnenleben aufgegeben, er zechte wacker und tanzte im Rausche mit Lais, der schönen Hetäre. Die Philosophen aber waren noch nicht da; die einen, weil sie ihrer Zweifel noch nicht ledig waren, andere, weil sie erst noch den Berg der Tugend erklimmen wollten, andere, um erst noch Nieswurz zu brauchen. Plato's Liebeslehren waren alle gern zugethan; die Weiber waren Allen gemeinsam, Knaben ergaben sich willig; nur Socrates der Schelm schwur, er habe noch keines Umgang gepflogen, und doch zeugen seine jungen Freunde standhaft gegen ihn. Lucian, der sich sehr ungenirt unter den Seligen bewegte, durfte sich mit den größten Helden unterhalten. Pythagoras kam gerade von einer Seelenwanderung und Empedokles, der sicilische Philosoph, erschien ganz verbrannt aus dem Schlunde des Aetna. Die Tüchtigsten unter den Seligen lagen den Kampfspielen ob; selbst Homer und Hesiod sangen im Wettstreit um den Ehrenkranz — von Pfauenfedern. Plötzlich ertönte großes Getöse. Die Gottlosen hatten ihre Fesseln zerbrochen und drohten mit einem Einfall auf die heilige Insel. So-

Digitized by Google

gleich rüſteten die Seligen unter Hercules', Ajas' und Achill's Führung und ſchlugen im tapferen Streit die Böſen, und Homer ſang manch neues Lied von ihrem Heldenthum. Nach dem Siege kochten ſie ein Bohnenmahl; Pythagoras aber ſtand finſter grollend von ferne; denn er haßte die Bohnen noch immer. Unſer Erzähler war nun ſchon ſechs Monate bei den Seligen ein liebgewordner, gerngeſehener Gaſt, als einer ſeiner Gefährten eine Liebſchaft mit Helena begann. Sie erwiederte ſeine Liebe. Bei den Gaſtgelagen winkten ſie ſich zu, tranken ſich zu und hielten ſich einſam umherſchweifend zu einander. Endlich verſuchten ſie einen Fluchtverſuch, den ſie auch wirklich heimlich bei Nacht ausführten. Menelaus aber in der Nacht aufwachend, machte Lärm. Sogleich wurde ein Schiff ausgerüſtet, um die Flüchtigen zu verfolgen. Man holte ſie ein und brachte ſie zurück. Helena weinte verſchämt und verhüllte ſich; der freche Räuber aber wurde in die Höhle geſchickt, um gepeitſcht zu werden und dann an unnennbarer Stelle aufgehangen im Rauchfang langſam zu verſchmachten. Dies Ereigniß machte des Erzählers längeren Aufenthalt unmöglich. Mit guten Wünſchen entlaſſen, verließ er das Eiland. Odyſſeus ſteckte ihm noch einen Brief an Calypſo zu, ihr zu melden, er werde von hier bald wegziehen, um an ihrer Seite der Unſterblichkeit, die ſie ihm einſt verheißen, denn doch noch zu genießen. Kaum war Lucian aus dem Bereich der Seligenſtadt gekommen, als er ſchon von Weitem Asphalt-, Schwefel-, Pechgeruch wahrnahm, auch Brandgeruch im Feuer ſchmachtender Sünder. Die Luft war dunkel und nebelig und Pechthau trieſte hernieder. Aus der Ferne hörte man Geißelhiebe und das Wehklagen Vieler. Steile und glatte Felſen, auf denen kein Baum wuchs, keine Quelle floß, machten den Zugang zu dem Schauerort ſchwierig. Der Weg ging über Verhaue von Diſteln und Baumſtämmen in das Schreckensland. Da war das große Strafgefängniß, aus deſſen Boden Meſſer und ſpitzige Pfähle emporwuchſen. Koth-, Blut- und Feuerſtröme wogten und ſchäumten und Fiſche ſchwammen darin, Fackeln und Kohlen gleichend. Der Erzähler erfuhr dort die Thaten der Sünder, Lügner und Geſchichtsfälſcher und ihre Strafen, welche er aber nicht mitgetheilt hat. Endlich zog er auch von dort weg, um nach langer Wanderung Calypſo zu beſuchen. Die war nicht wenig erfreut, Kunde von ihrem alten Liebling zu erfahren und unter Thränen frug ſie, wie Penelope ausſehe und ob ſie denn wirklich ſo verſtändig und ſittſam ſei, als Odyſſeus von ihr gerühmt.

Lucian eifert ernſtlich und wiederholt in ſeinen Schriften

gegen die Verlogenheit der Geſchichtſchreiber, und ſo mag dieſe Erzählung, von welcher ich eine Skizze Ihnen zu geben verſuchte, mit ihren ſonderbaren Einfällen und wohl abſichtlichen Widerſprüchen auch dem Beſtreben, erſtere lächerlich zu machen, ihren Urſprung zu verdanken haben. Was aber für unſeren Gegenſtand von Intereſſe iſt, iſt erſtlich die Thatſache, wie wenig Macht auf die Gemüther die hergebrachten Vorſtellungen vom Todtenreiche auszuüben vermochten; ja es kommt dieſe Traveſtierung einer Auflöſung jener Ideen mindeſtens innerhalb des gebildeten Bewußtſeins jener Zeit gleich. Aber wir gewinnen ſelbſt aus dieſer zerrbildlichen Darſtellung des Todtenreiches und gerade hier erſt recht einen neuen Beleg, wie unproductiv die antike Vorſtellung hier gegenüber der chriſtlichen geweſen iſt. Sie war nicht im Stande, den Inhalt des Todtenreichsglaubens auch nur annähernd für die gemüthliche Betheiligung des Individuums mit Rückſicht auf deſſen Lebensführung und auf die geſammten Fragen des practiſchen Lebens nahe zu legen. Ich kann mir einmal nicht denken, daß für die Erhebung von Herz und Gemüth etwas Dauerndes und Wirkſames geſchafft werden konnte durch das ewige Sichverſenken in die Perſonen der Heldenperiode, welche ja abgeſehen von dem hiſtoriſchen Nebel der ſpäteren Zeit ſchon viel zu fern lag. Bot dann deren Aufenthalt im Elyſium, ſo glänzend er auch mag ausgemalt worden ſein, eine Garantie einer ähnlichen Zukunft nach dem Tode, oder hatte die Beſtrafung mythologiſcher Figuren für den Einzelnen etwas Schreckhaftes? Beachten Sie ſchließlich, wie auch Lucians Phantaſie es nicht dahin gebracht hat, neue Strafformen darzuſtellen, in denen wir gar das ſelbſtverſtändliche Correlat für neue Sündigungsformen zu erblicken hätten. Indeſſen thun wir Niemandem Unrecht. Das griechiſche Volk hat ſeine ſtarke Seite vor Allem in ſeiner, ich möchte ſagen äſthetiſchen Anlage. Aeſthetiſch gewiß in erſter Linie, weniger gemüthlich war der Genuß, den man aus den Unterweltsvorſtellungen ſchöpfte. Von dieſem Geſichtskreis aus iſt Lucians Erzählung am objectivſten zu würdigen. Aber derſelbe ſchuf ſich einen noch viel glücklicheren und ungleich wirkſameren Boden für ſeine deſtructiven Beſtrebungen in ſeinen Todtengeſprächen. Es ſind dies dreißig Geſpräche, theils von dem Unterweltsperſonal, theils von Seelen der Verſtorbenen gehalten. Lucian hält ſich hier an die hergebrachten Vorſtellungen. Hermes führt die Seelen hinab, Charon fährt ſie hinüber, Pluto nimmt ſie in Empfang, Minos richtet ſie. Dieſe Geſpräche ſind mit außerordentlichem Humor geſchrieben und enthalten nicht nur eine Reihe höchſt ergötzlicher Situa-

tionen und draſtiſcher Wendungen, ſie ſind, und das iſt für dieſe Darſtellung beſonders wichtig, eingegeben vom purſten Nihilismus, der ſich denken läßt. Spricht es nicht aller religiöſen Scheu Hohn, wenn Hermes, der mit dem Charon wegen geleiſteter Dienſte Abrechnung hält, dieſem räth, auf ein großes Unglück auf Erden, Krieg, Seuche, Peſt u. ſ. w. zu warten, da kämen mehr Seelen und da könne er ſchon ein paar Obolen unterſchlagen, auf der Erde machten ſie's ja auch nicht beſſer. Vor allem geht Lucians ſarkaſtiſcher Witz darauf hinaus, den Menſchen ihre eitelen Wahngedanken aus dem Sinne zu reißen und da iſt es ſchon characteriſtiſch, daß er als Vertreter ſeiner Ideen die cyniſchen Philoſophen Diogenes und Menippus wählt, welche unten Alles und Alle belachen, während Alle traurig ſind. Menippus ſoll von der Oberwelt geholt werden, ſein durchlöcherter und geflickter Mantel mache ihn leicht kenntlich. Da unten könne er ſich ſatt lachen über die Seufzer der Tyrannen, Satrapen, Reichen u. ſ. w., da werde es denen Allen nicht beſſer gehen als den Armen. Und wie er nun hinabkommt, hat er kein Fährgeld. Charon will ihn erſt nicht überſetzen. Aber ſeine Ungeniertheit, ſeine heitere Laune, mit der er lacht, wo alle ſo traurig ſind, imponiert ſo, daß er diesmal durchgelaſſen wird. Nun bringt Hermes eine Schaar neuer Seelen; Alle ſollen ſich ihres Ueberfluſſes entkleiden. Menippus hat Alles ſchon weggeworfen, und den Mantel gar nicht erſt mitgebracht. Darum darf er ſich auf den Ehrenplatz im Kahn ſetzen und die anderen mit entkleiden helfen. Wie er nun drüben iſt, hält er eine Todtenſchau, da liegen die Gebeine der Helden und Großen der Erde, vor denen dieſe einſt gezittert und gefürchtet; da die Philoſophen, Pythagoras und Socrates, und ſiehe, es war alles Wahn, was ſie einſt gedacht. Daß da unten die demokratiſcheſte Gleichheit ſei, die Jedem das Seine giebt, die keine Ueberhebung duldet, keinen Vorzug beſtehen läßt, die jeden noch ſo liebgewordenen Wahn zerſtört, dies das Thema, welches Lucian mit geiſtreichem Humor durchführt. Was hat's dem Geldmann genützt, zu beſitzen, wenn er Wahrheit und Freiheit nicht mit hinabgebracht; was dem Alexander, daß Lügner, Orakel, Schmeichler und Philoſophen ihm geſchmeichelt und ihn in Wagniſſe ſich haben begeben laſſen, nur um ſeine vermeintliche Göttlichkeit zu beweiſen; was, daß um ein Weib die Helden Heldenruhm geſucht; was dem ſchönen Nireus, der nun neben einem Therſites liegt, aller Hellenen ſchönſter geweſen zu ſein; was, daß Achill ſoviel Erdenruhm gewann und dem Mauſolos, ein Weltwunder zum Grabmal zu haben? Was half's, daß Paraſiten,

Schmeichler und Erbschleicher kinderlose Greise gehätschelt und ihnen Geschenke gemacht, sie zu vergiften versucht, wenn ein neidisches Schicksal ihnen den Tod bereitete, ehe er ihre Opfer erreichte, die nun erst aufleben und Sclaven ihre Habe vermachen? Alle, alle müssen sie dort hinab, liegen alle unterschiedslos im Dunkel, wo Schweigen und Dulden noch das Beste, wo ein kräftiger Trunk aus Lethe's Quell das einzige Labsal, und wenn das noch nicht hilft, eine starke Dosis Nieswurz das sicherste Mittel? Wozu auch das Klagen und Jammern da unten, wo der der glücklichste, der Alles belacht; mag auch freilich den Seelen solche Gesellschaft nicht recht behagen. Wie erscheint alles irdische Gut als eitler Plunder! Da entfällt dem schönen Jüngling seine bewunderte Schönheit, und dem Tyrannen sein Purpur und Diadem, sein Hochmuth und Zorn, dem beleibten Athleten seine Kränze und seine Korpulenz, dem einen Geschlecht, Ehre, Vorfahren und Ehrenrechte, jenem seine Trophäen, dem Philosophen seine Narrheit, und Menipp hilft ihm mit der Axt Bart und Brauen zu verkürzen. Und wie, hat Socrates nicht vorm Tode geweint, und wie er den Giftbecher getrunken, hat er es nicht so fest gethan, um sich bewundern zu lassen? Ist er etwa ungerufen, gern, lachend hinab gestiegen? Und wenn nun da alle strenges Gericht zu erwarten haben, die Seele eines sündigen Menschen kann den Richter Minos in den Schlingen einer dreisten Sophistik fangen: hat der Mensch gesündigt, oder haben ihn die Parzen sündigen lassen? Was bleibt dem Minos übrig, als den sophistischen Fragesteller loszulassen?

Diese Anschauungen, m. H., welche ich als Kern der lucianischen Schrift bezeichnen darf, haben von antikem Standpunkt aus gar wohl ihre tiefe Berechtigung, wenn nur in dieser Negation nicht der deutlichste Beweis einer Verzweiflung läge, die Positives aus sich heraus nicht mehr zu zeugen wußte. Es ist ein arges Ding um die Wahrheit und Freiheit, wenn sie nichts weiß, als zu verlachen und zu verneinen. In dem Verluste des inneren Halts, bei dem man am äußersten Nihilismus angelangt war, tritt der Zersetzungsprozeß des gesammten antiken Ideenkreises, nicht nur nach seiner ästhetischen Seite, recht sichtbar entgegen. Das Tröstliche und für das Herzensbedürfniß einzig Wesentliche bliebe doch immerhin der Glaube an eine geistige Beziehung der Verstorbenen mit den Lebenden, an ein Wiedersehen nach dem Tode, vor Allem an die Vereinigung mit dem Höchsten, sosehr dieselbe für die Lebenden ein Problem transcendenter Natur bleiben muß, wo die Offenbarung nicht dem Menschen die tröstliche

Digitized by Google

Gewißheit gäbe. Zu diesem Glauben hat es das Alterthum nicht mehr gebracht und auch aus sich heraus nicht bringen können. Das Christenthum ist es, welches, wie in jeder Beziehung, so auch diese Vorstellungen geläutert und ihnen die rechte Beziehung zur sittlichen Ausgestaltung des Lebens gegeben hat.

II. Sprechsaal.

1. Ueber den mündlichen Gebrauch fremder Sprachen auf höheren Schulen.

Eine sehr beachtenswerthe Abhandlung im Septemberheft des Jahrgangs 1869 der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen vom Oberlehrer Schmitz in Saarbrücken — Ueber die „Geübtheit im lateinisch Sprechen" im Abiturienten-Examen — bespricht eine Frage, die, mag die Leistungsfähigkeit der Gymnasien in der Zukunft auch vielleicht recht bedeutende Steigerungen erfahren, doch der pädagogischen Debatte wohl noch lange Zeit reichlichen Stoff bieten dürfte; es sei denn, daß man gesonnen wäre, die betreffenden Anforderungen überhaupt fallen zu lassen, wozu, wie es scheint, wenig Aussicht vorhanden ist. Vorerwähnte Abhandlung machte in mir den Wunsch rege, meine Ansichten über Ziel und Mittel der auf höheren Schulen in fremden Sprachen zu erstrebenden Redefertigkeit überhaupt darzulegen. Weit entfernt, belehren zu wollen, beabsichtige ich vielmehr, competentere Schulmänner zur Mittheilung ihrer Erfahrungen und Rathschläge zu veranlassen und mir selbst dadurch pädagogische Förderung zu verschaffen. Als Lehrer der neueren Sprachen an einer Realschule werde ich diese in Betreff des mündlichen Gebrauchs vorzugsweise in's Auge fassen.

Ueber den pädagogischen Werth des mündlichen Gebrauchs fremder Sprachen auf höheren Schulen ist man wohl allgemein einverstanden. Das Gymnasium läßt sich die Förderung der Redefertigkeit im Latein, die Realschule die Erstrebung einer gewissen Gewandtheit im mündlichen Gebrauch der neueren Sprachen angelegen sein. Während dem Gymnasium in seinen Bemühungen die vielfach verbreitete Ansicht, daß die Fähigkeit lateinisch zu sprechen für unsere Zeit jede

praktiſche Bedeutung und Berechtigung verloren habe, hinderlich entgegenſteht, kommt der Realſchule die diametral entgegengeſetzte Anſicht des großen Publikums hinſichtlich der neueren Sprachen zu Gute. Es erklärt ſich hieraus, daß die Gymnaſien vorzugsweiſe die formalbildende Seite des Lateinſprechens betonen, die Realſchulen dagegen, als Pflegeſtätten allgemeiner Bildung, den nackten Utilitarismus mit Entſchiedenheit zurückweiſen. Thut das Gymnaſium Recht daran, ſich das zu wahren, was es für heilſam und ſeinen Zwecken entſprechend hält, ſo kann man es der Realſchule nicht verübeln, wenn ſie nicht banauſiſchen Beſtrebungen dienen will und Erwartungen zurückweiſt, die ſie weder erfüllen will noch kann, und die Verantwortung für nicht erfüllte unbillige Zumuthungen ablehnt. Was das Maß der auf den Realſchulen zu erzielenden Fertigkeit im mündlichen Gebrauch der neueren Sprachen anbetrifft, ſo liegt wohl kein Grund vor, an den hierauf bezüglichen reglementariſchen Beſtimmungen zu mäkeln. Sie begnügen ſich mit dem Erreichbaren und werden wohl auch der Hauptſache nach noch weiter in Geltung bleiben.

Immerhin aber hat die Erreichung des vorgeſteckten Zieles ihre nicht zu unterſchätzenden Schwierigkeiten, und wenn es Mittel gäbe, ohne Beeinträchtigung anderer wichtiger Schulzwecke die Leiſtungsfähigkeit im Gebrauche fremder Sprachen auf Schulen über das geſtattete Minimum weſentlich hinauszuheben, ſo dürften ſie wohl Prüfung und Beachtung beanſpruchen.

Zahlreich ſind die Klagen, welche aus Gymnaſialkreiſen über die verhältnißmäßig niedrigen Leiſtungen der Gymnaſialſchüler im mündlichen Gebrauche des Latein erhoben werden; ich erlaube mir darüber kein Urtheil, begnüge mich vielmehr, auf die oben erwähnte Abhandlung des Oberl. Schmitz zu verweiſen. Letzterer ſpricht ſich darin recht wohlwollend über den einſchlägigen Betrieb der neueren Sprachen aus; er ſagt: „Wir (die Lehrer des Latein an Gymnaſien) können hierin gewiß von den Lehrern der neueren Sprachen lernen, welche mit weit geringeren Mitteln bei gehöriger Uebung eine ziemliche Fertigkeit im Sprechen erreichen.“ Lehrer der neueren Sprachen und deren Beſtrebungen haben ſich von ihren altklaſſiſchen Collegen zu ſelten eines gleichen Wohlwollens zu erfreuen, als daß Erſteren die in den angeführten Worten enthaltene Anerkennung auf einem beſtimmten Gebiete nicht eine gewiſſe Genugthuung gewähren dürfte. Doch ſoll dieſe Befriedigung nicht hindern, hier zwei Haupthemmniſſe zur Erwähnung zu bringen, die ſich auf Schulen der Erlangung einer

Digitized by Google

bedeutenderen Fertigkeit im mündlichen Gebrauch fremder Sprachen entgegenstellen, die sich beim Latein und den neueren Sprachen fast gleichmäßig geltend machen und weder in dem Aufsatze von Schmitz, noch meines Wissens anderswo erwähnt worden sind.

Sehr hinderlich ist dem freien Gebrauche fremder Sprachen der fast ausschließlich literarische Betrieb derselben auf unseren höheren Schulen. Ich verstehe darunter, daß das Buch, der gedruckte Buchstabe der fast unzertrennliche Gefährte des Lernenden auf allen Stufen seiner sprachlichen Ausbildung ist. Das Auge ist in ganz überwiegender Weise der Vermittler des fremden Sprachstoffes, der Mund ist fast nur reproducirend, das Ohr als alleiniger Vermittler des Sprachinhalts fast nie in Thätigkeit. Beim Lernen und Ueben der fremden Sprache fehlt also fast gänzlich die Gewöhnung, durch das Hören unmittelbar verstehn zu lernen und sich über das auszudrücken oder das lautlich zu gestalten, was nicht vorher oder gleichzeitig durch den Gesichtssinn ermittelt wird. Es pflegt mit einem Worte in vielen Fällen die Emancipation vom Buche zu fehlen. Es ist einleuchtend, daß die Fähigkeit, Gesprochenes unmittelbar zu verstehen, mit der Fähigkeit, Gedanken lautlich zu offenbaren parallel geht. Mancher, der sich Jahrzehnte anhaltend mit den alten Sprachen in der herkömmlichen Weise beschäftigt hat, würde nicht geringe Mühe haben, eine ihm unbekannte griechische oder lateinische Rede, ein griechisches oder lateinisches Drama bei der Declamation oder Aufführung unmittelbar zu verstehen. Die beiden Hauptakte der von der Schrift emancipirten Handhabung der Sprache, das Verstehen des Gesprochenen und das Sprechen, stehen bei demselben Individuum der Hauptsache nach auf gleicher Höhe, wenn auch diesem die eine, jenem die andere Sprachthätigkeit etwas schwerer fällt. Wenn dem Sprechenden der Umstand zu statten kommt, daß er selbst weiß, was er sagen will, so wird seine Aufgabe andrerseits durch die Nöthigung erschwert, die passenden Ausdrücke präsent zu haben. Ob es bei unsrer Schulorganisation, unsren Lehrplänen, der Vertheilung der Klassenpensen möglich ist, der freien Handhabung der Sprache einen größeren Spielraum zu gewähren, wage ich nicht zu entscheiden. Es kam mir nur darauf an, den fast ausschließlichen Schulbetrieb der fremden Sprache durch das Auge als einen Hauptgrund der Schwierigkeit, den freien Gebrauch des fremden Idioms anzubahnen, zu bezeichnen. Welche Anstrengung es kostet, durch eingestreute Fragen, die Veranlassung kleiner Resumés u. dgl. den an das ausschließliche Buchlernen gewöhnten Schüler vom gedruck-

ten Worte zu emancipiren, wird jeder Lehrer bestätigen, dem dergleichen Aufgaben obliegen.

Was für höhere Bildungszwecke von dem außerordentlichsten Werthe ist, daß nämlich bei dem fast ausschließlichen Buchlernen dem Schüler nur die gediegensten literarischen Lesestoffe vorliegen, ist für die Erwerbung einer gewissen praktischen Sprechfertigkeit entschieden ein Hinderniß zu nennen. Und hierin ist das Latein ganz besonders schlimm daran; natürlich sind dem Lateinschüler die vollendeten Stilmuster, mit denen er sich beschäftigt, die einzigen Proben der lateinischen Ausdrucksweise. Daß er sie nicht nachahmen kann, ist ihm instinctiv klar, und so kommt er wohl zu der Ansicht, daß das Latein eine Sprache sei, die überhaupt nur im rhetorischen Kunstgewand existire. Zwischen dem Prosastil der neueren Sprachen und dem gewöhnlichen Ausdruck des Gebildeten ist die Kluft weniger groß; immerhin aber noch groß genug, um es erforderlich zu machen, daß dem Lernenden der Unterschied zwischen den guten Stilmustern und dem, was man von seiner Selbstthätigkeit beansprucht, klar begreiflich gemacht werde. Deutsche Schüler sind nur zu geneigt, beim schriftlichen Gebrauch einer fremden Sprache sich in langathmigen, verwickelten Satzgebilden zu ergehen. Diese Sucht muß von vornherein und anhaltend bekämpft werden. Wer sich nicht bemüht, sich in einer fremden Sprache möglichst einfach und schlicht, in möglichst kurzen Sätzen auszudrücken, wird nie eine leidliche Fertigkeit im schriftlichen und mündlichen Ausdruck erlangen. Darum ist es ein entschiedener Fehler, wenn den Schülern zu schwierige Texte zum Uebersetzen in die fremde Sprache vorgelegt werden. Nichts hindert die Anbahnung des selbständigen Gebrauchs des fremden Idioms mehr, als eine absichtliche Häufung der Schwierigkeiten, die stete Nöthigung zum stilistischen Raffinement, wie sie manche renommirte Bücher zum Uebersetzen in's Latein geradezu cultiviren.

Soll die Beschäftigung mit den vollendeten Stilmustern der fremden Sprache den Lernenden nicht davon abschrecken, die eigene Handhabung derselben zu versuchen, so werde ihm Gelegenheit geboten, die Sprache auch in möglichst einfacher, schlichter, praktischer Gestalt kennen zu lernen.

Neben dem überwiegend literarischen Sprachbetrieb scheint mir ein zweites wesentliches Hinderniß für die Ausbildung der Sprechfähigkeit darin zu liegen, daß die fremden Sprachen zu überwiegend als Selbstzweck betrachtet werden. Hinter der Sprache stehen die Sachen. So lange man nicht genöthigt ist, durch das fremde Me-

Digitized by Google

dium Sachen zu lernen, so lange bleibt jenes selbst Endzweck, die Sprache wird nicht, was sie sein sollte, Mittel zum Zweck, Werkzeug des Geistes. Als das Latein nicht nur ein Lehrobject, sondern zugleich Lehrmittel war, konnte natürlich eine ganz andere Sprachfertigkeit als jetzt erzielt werden. Wir können unsere Schulliteratur allerdings nicht mehr auf Ernesti's Initia doctrinae solidioris zurückschrauben; allein wir können, wie mir scheint, die fremden Sprachen weit mehr zur Erwerbung materieller Kenntnisse in Anspruch nehmen. So müßte auf Gymnasien die Hauptsumme der geschichtlichen, antiquarischen und literarischen Kenntnisse, so weit sie das Alterthum betreffen, aus den Klassikern selbst, vom Cornelius Nepos angefangen, gelernt und im lateinischen Gewande aufgewiesen werden. Auf Realschulen pflegt von Ober-Secunda an die französische Grammatik unter Anwendung des Französischen selbst betrieben zu werden. Auch die Lectüre kann auf dieselbe Art behandelt werden. Eine gleiche Behandlung des Englischen kann erst in Prima eintreten, da dasselbe erst in Tertia beginnt und mit einer zu geringen Stundenzahl bedacht ist. Dem Französischen darf schon von Untersecunda an etwas zugemuthet werden. Hätte ich etwas zu bestimmen, so würde ich während der Schuljahre der beiden Secunden und Primen wöchentlich eine Stunde Geographie in französischer Sprache ertheilen lassen. Kein Lehrgegenstand ist geeigneter, mit Nutzen auf diese Art behandelt zu werden. Die Schüler wären gezwungen, vermittelst des fremden Idioms etwas Materielles zu erlernen, und die Natur des betreffenden Faches würde dem Ausdruck die willkommenste Mannichfaltigkeit der zu behandelnden Materien bieten, ohne jedoch zu einem Reden in's Blaue hinein zu verführen. Ohne einem Lehrgegenstande im Geringsten Abbruch zu thun, wäre ein Feld gewonnen, wo sich die Sprachpraxis nach Herzenslust ergehen könnte. Um schwimmen zu lernen, muß man in's Wasser gehen; um eine fremde Sprache sprechen zu lernen, muß man sich den Zwang anthun, darin Etwas sagen zu wollen.

---

2. Die lateinische Orthographie in der Schule.

Die Schule hat sich bisher den verschiedenen Neuerungen auf dem Gebiete der lateinischen Orthographie gegenüber im Allgemeinen sehr passiv verhalten; wenn auch hier und da eine Schulausgabe erscheint, welche in Einzelheiten dem Standpunkte der neusten Forschun-

Digitized by Google

gen gerecht zu werden ſucht, ſo werden doch andre Claſſiker gerade ſo immer wieder abgedruckt, wie zu Anfang unſeres Jahrhunderts, ſelbſt die Verfaſſer der neuſten Auflagen weitverbreiteter Grammatiken und Wörterbücher haben nur ſelten einen Ueberblick über dieſe Fragen, welche doch ſolche Bücher zunächſt angehn. Abgeſchloſſen ſind allerdings dieſe Forſchungen noch lange nicht, aber ſie haben doch ſchon eine Reihe von ſichern Reſultaten geliefert, denen ſich auch die Schule nicht länger verſchließen kann. Denn will man nicht überall alte und ſomit meiſt jetzt veraltete Texte zu Grunde legen, wie ſie etwa in den ſeit einigen Jahren veranſtalteten neuen Abdrücken der bekannten Karl Tauchnitz'ſchen Stereotypausgaben vorhanden ſind, ſo wird man bei der ſorgſamſten Auswahl der Texte fortwährend auf orthographiſche Differenzen zwiſchen Grammatik und Schriftſteller, oder zwiſchen den verſchiedenen Schriftſtellern ſtoßen. Dann iſt es aber zunächſt nöthig, daß der Lehrer ſelbſt gehörig orientirt ſei, um ſolche Verſchiedenheiten erklären zu können und dem Schüler dieſe oder jene Schreibweiſe als richtig oder falſch zu bezeichnen. Denn ſo unweſentlich an ſich auf dem weiten Gebiete der Lehrgegenſtände die Orthographie und zumal lateiniſche auch iſt, ſo wichtig iſt doch ihre formal bildende Kraft; hier gerade zeigt ſich mehr als ſonſt, wie ein Lautzeichen zwiſchen recht und unrecht, richtig und falſch entſcheidet.

Unſre bisherige Orthographie im Lateiniſchen beruht auf Aldus Manutius, welcher zuerſt 1561 die Rechtſchreibung mit Hülfe aller damals zu Gebote ſtehenden Mittel ex libris antiquis, grammaticis, etymologia, Graeca consnetudine, nummis veteribus, tabulis aereis, lapidibus amplius MD feſtzuſtellen ſich bemühte. Die erſten Drucke wurden mit derſelben Willkühr wie die jüngeren Handſchriften hergeſtellt, aus denen ſie meiſtens ſelbſt ſtammten; doch bei der ſchnellen wie weiten Verbreitung der gedruckten Exemplare zeigte ſich bald das Bedürfniß größerer äußerer Gleichmäßigkeit. Da dieſe aber wiederum ſelbſt auf die ſubjective Schreibart jüngerer Handſchriften ſich gründete, ſo mußte die neuſte Umwälzung in der Textkritik, welche möglichſt auf die älteſten Handſchriften zurückgeht, auch große Veränderung in der Orthographie im Gefolge haben; ſo wollte namentlich Karl Lachmann die Orthographie nach vier der älteſten Handſchriften herſtellen, nach dem Mediceus des Vergil, nach dem Veroneſer Gajus-Codex, nach den Florentiner Digeſten und dem Neuen Teſtamente von Fulda. Doch der Umfang dieſer Quellen iſt zu gering, ihre Zeit zu ver-

Digitized by Google

schieden und die Auswahl zu willkürlich, so daß dieser Vorschlag nicht durchzusetzen war. Wohin jedoch dieses Prinzip der Texteskonstituirung zu führen vermag, das beweisen eine Reihe von Ausgaben, welche alle Schreibfehler der ältesten Handschriften beibehielten; hierbei ist es sehr zu bedauern, daß einige derselben in Schulen nicht unbedeutend Eingang gefunden haben. Denn der Schule ist nichts so schädlich als subjective Willkühr, welche jede Methodik ausschließt nnd in dem Schüler selbst fortwährend Zweifel an ihrer Berechtigung hervorruft. Methode aber brachte erst in diese Studien Friedrich Ritschl; Friedrich Ritschl hat zuerst die verschiedenen Perioden der lateinischen Sprachgeschichte geschieden, namentlich die frühesten Perioden selbst durch eine Menge Einzeluntersuchungen aufgehellt, unsere Kenntnis von der Entwicklung der lateinischen Lautlehre in überraschender Weise bereichert und deren Zusammenhang mit der Orthographie nachgewiesen, er hat zuerst auf Grund aller Quellen, der Grammatiken, Handschriften und Münzen, viele Schreibweisen endgültig als richtig erwiesen; das Hauptverdienst Ritschls um die lateinische Orthographie besteht aber darin, daß er mit richtigem Blick die Zeit erkannte und feststellte, deren Schreibweise für unsre Schulen maßgebend sein muß. Folgen wir seinen eignen Worten: „für unser heutiges Gelehrtenlatein, wie weit sollen wir denn da zurückgehn, um eine für uns maßgebende Form zu finden? Etwa auf Ciceros Zeit, weil diese den Höhepunkt der stilistischen Vollendung repräsentirt? Aber ist es denn nicht eine mit Alterthümlichem kokettirende Affectation, z. B. maxumus und opulentissumus u. s. w. zu schreiben, wenn doch in jener Periode diese Formen mit maximus u. s. w. schon sosehr im Kampfe lagen, daß C. Julius Cäsar sich ausdrücklich für die letztern entschied? Ist uns für unseren heutigen Gebrauch selbst eines Cäsar Zeit und Vorbild nicht gut genug? Aber auch nach ihm hat die Sprache noch lange genug fortgefahren von ihren eingebornen Umwandlungsgesetzen die berechtigten Consequenzen zu ziehn bis zu einer Grenzlinie, durch die sich erst Cultur oder Verfall scheiden. Diesen Höhepunkt einer historischen Entwicklung der formalen Seite der Sprache bezeichnet uns etwa Quintilian und das Bewußtsein seiner Zeit, und daher dürfen wir für den heutigen Gebrauch den Maßstab entnehmen, der zwischen unnöthig altem und verwerflich jungem die richtige Mitte hält, also z. B. auch für ein Quintilianisches servus oder aequus uns nicht zu gut dünken, obwohl wir wissen, daß noch in Quintilians Jugendzeit servos und aequos gesprochen wurden."

Digitize

Opusc. II. p. 725 f. vergl. 778 f. Zu diesen so von Ritschl ausgeführten Gründen für die Wahl der Orthographie Quintilians und seiner Zeit kommt noch der Umstand, daß unsere bisherige Schreibweise und Grammatik auf diese Periode der lateinischen Sprache und Lautentwicklung gegründet ist. Wir haben also, wenn wir einen methodischen Anschluß an diese Zeit auch ferner für gut heißen, nur unsre gegenwärtige Rechtschreibung in einzelnen Punkten zu verbessern und zu revidiren, nicht aber gänzlich zu ändern und eine neue einzuführen. Die fälschlich so genannte neue Orthographie im Lateinischen annehmen, heißt also durchaus nicht mit dem Althergebrachten in irgend einer Weise brechen, sondern im Gegentheil, die gewöhnliche Rechtschreibung nur noch consequenter durchführen, jede Mischung der Zeiten und namentlich ganz individuelle und zeitweilige Schreibarten vermeiden.

Anders freilich steht die Sache für die Texte der einzelnen Schriftsteller; diese zu uniformiren und ihre Schreibweise nach der Zeit Quintilians zu regeln, hieße fälschen, und ebenso gut könnte Jemand darauf verfallen, den Stil, die Grammatik und den Wörtervorrath aller Schulschriftsteller, denn um diese handelt es sich zunächst, nach Cicero zu corrigiren. Hier muß der Herausgeber der Zeit jedes einzelnen Schriftstellers gerecht werden und die durch andere Zeugnisse, z. B. durch Grammatiker erwiesene Schreibweise bei den einzelnen Autoren als solche gelten lassen und aufnehmen, ohne sich jedoch von den zahlreichen Abschreiberfehlern beirren zu lassen; diese müssen eben nach der sonst bezeugten Schreibweise jedes betreffenden Zeitalters verbessert werden; so z. B. bei der ersten griechischen Declination auf es, bei den Pluralen der dritten auf es und is, bei den Genitiven der zweiten auf i und ii, bei der Assimilation der Präpositionen dürfen wir doch kaum annehmen, daß ein Schriftsteller in einer Rede, einem Buche Geschichte, einer Vita u. s. w. fortwährend zwischen den gebräuchlichen und möglichen Formen geschwankt habe. Hier scheint es uns nicht nur erlaubt, sondern sogar geboten, eine gewisse Gleichmäßigkeit herzustellen auf Grund dessen, was in der jedesmaligen Periode des einzelnen Autors und in seinen einschlägigen Schriften vorherrschender ist. Ebenso wenig dürfen wir aber erschrecken vor den Formen des älteren Lateins, welche sich hier und da in die spätere Zeit hinüberziehn. Daß solche Formen, soweit sie in den Bereich der Schullectüre fallen, in der Schulgrammatik Berücksichtigung finden müssen, versteht sich; auch haben die meisten Grammatiken dergleichen Abweichungen schon genügend aufgeführt.

Digitized by Google

Nachdem wir so dargethan haben, daß die Schule auf die neueren Forschungen über lateinische Orthographie Rücksicht nehmen muß, daß aber diese Forderung in keiner Hinsicht umfangreiche Umwälzungen nöthig macht, wollen wir in der Kürze hinzufügen, wie sich diese Forderung am leichtesten dürfte erfüllen lassen. Ueber die Texte der Autoren, die den Schülern in die Hände gegeben werden, haben wir schon gesprochen; da wir hier die Individualität eines Plautus, Vergilius, Tacitus u. s. w. auch nicht in diesem mehr äußerlichen Punkte unterdrücken dürfen, so müssen dem Schüler einfach die Gesichtspunkte angegeben werden, nach denen er die einzelnen Abweichungen zu beurtheilen hat, die Hauptsache muß er auch in seiner Grammatik finden. Dagegen sind sämmtliche Lehrbücher, also besonders Elementarbücher der lateinischen Sprache, Grammatiken, Wörterbücher u. s. w., den einzelnen Neuerungen in der Rechtschreibung zugänglich zu machen. Daß der Lehrer selbst sich etwas genauer mit den bezüglichen Forschungen vertraut machen muß, brauchen wir wohl kaum zu erwähnen. Das Material war allerdings bisher im höchsten Grade zerstreut und zum Theil für manchen Lehrer in der Provinz ganz unzugänglich; in neuster Zeit ist dasselbe jedoch mehrfach gesammelt, und in besondern Abhandlungen über lateinische Orthographie sind einzelne Punkte festgestellt und eingehend behandelt. Wir erwähnen besonders Wagners Orthographia Vergiliana, Fleckeisens bekannte funfzig Artikel zur lateinischen Rechtschreibung, Brambachs lateinische Orthographie und Corssens Werk über Aussprache, Betonung und Vokalismus der lateinischen Spache; das handlichste und bequemste Buch für den Gebrauch der Schule ist jedoch Dr. Carl Wageners kurz gefaßte lateinische Orthographie für Schulen, Berlin 1871. $7^1/_2$ Sgr. Da dasselbe zunächst für den Lehrer sowohl, welcher sich in jedem einzelnen Falle durch Nachschlagen der reichlich gebotenen Citate weitere Belehrung verschaffen kann, als auch für den Schüler bestimmt ist, so wollen wir hier etwas länger bei der Besprechung desselben verweilen.

Der Bequemlichkeit ist durch die alphabetische Anordnung in größtem Maße Rechnung getragen, die Selbstständigkeit des Urtheils ist andrerseits für den Benutzer nach Möglichkeit gewahrt, indem derselbe sich in zweifelhaften Fällen, wo ihm die Ansicht des Verfassers nicht richtig scheint, durch Vergleichung der angeführten Stellen bei den Quellen selbst Raths erholen kann. Doch würden wir es für zweckmäßiger erachtet haben, wenn der Verfasser einige allgemeinere orientirende Bemerkungen über den Stand der orthographischen For-

Digitized

ſchung, ihre Geſchichte, ſowie Hauptgrundſätze vorangeſchickt hätte. Ferner wären einige umfaſſendere Regeln z. B. über i j, u v, iacio conicio u. ſ. w., Aſſimilation u. dgl. beſſer vorangeſtellt; in der alphabetiſchen Reihenfolge wird nicht jeder ſofort auch ſolche Sachen ſuchen, ſondern zunächſt doch nur Wörter. Ferner ſcheint uns eine unpaßende Anordnung adsimulare (wegen adsimilare), attrectare (wegen attractare), aspergo (wegen aspargo) unter ad anzuführen, während doch dieſe Wörter dem Alphabete nach erſt ſpäter folgen müßten, ähnlich iſt es unter con; doch entſteht bei der ſehr großen Ueberſichtlichkeit des Druckes keine beſondere Schwierigkeit für die Benutzung. Dieſe würde auch weſentlich erleichtert werden durch Vereinfachung der Regeln über die Aſſimilation zuſammengeſetzter Präpoſitionen. Hier hat der Verfaſſer offenbar ſeinen Zweck nicht ſcharf in's Auge gefaßt, nur die in ihrer Schreibweiſe ſchwankenden Wörter zu behandeln, und giebt ſtatt deſſen die vollſtändige Ueberſicht über die Aſſimilation; dabei ſind z. B. überflüßig unter a, ab und abs in Compoſiten die Nummern 1) 2) 3) 4) nebſt Anmerkung bis auf afui wegen abfui; wir würden das Nothwendigſte über die Aſſimilation ungefähr in Folgendem zuſammenfaſſen, wobei wir uns freilich des ſo vielfachen Schwankens und der Unſicherheit einer allgemeinen Regel ſehr wohl bewußt ſind:

Präpoſitionen in Zuſammenſetzung. In der Regel tritt keine Aſſimilation ein, außer bei:

Ad häufig vor c, p, r, t: accedo, appello, arripio, attrecto; (d fällt aus vor gn, sc, sp, st: agnosco, ascribo, aspiro, asto.)

Con tritt ein vor c, d, f, g, l, q, s; aſſimilirt ſich vor m, (n, r) comminus; verliert ſein n vor gn und unreinem n: conecto, conexus, conitor, coniveo, connubium, (coicio).

In aſſimilirt ſich gewöhnlich vor r, b, p, m: irrigo, imbuo, impetro, immisceo.

Perluceo, aber pellicio.

Für einzelne Zuſätze wie z. B. appello, Ariopagus, pernities, u. ſ. w. ſowie für die oben erwähnte Vorbemerkung hätte ſich leicht Platz finden laſſen durch Weglaſſung von Wörtern wie aclys, alica, amurca, baccharis, basilica, cochlea, facticius, gaesum, synhodus u. ſ. w, welche die Benutzer des Büchleins ſchwerlich darin ſuchen werden. Doch hat das Büchlein, wie ſchon mehrfach erwähnt, auch ſo eine große Brauchbarkeit und dürfte ſich dieſelbe bei einer zweiten Auflage noch bedeutend erhöhen laſſen.

Digitized by Google

So einfache Regeln wie sie etwa der Verein Berliner Gymnasial- und Realschullehrer für deutsche Orthographie soeben aufgestellt hat, lassen sich allerdings für's Lateinische nicht geben; namentlich ist der kurze Grundsatz: „Bezeichne jeden Laut, den man bei richtiger und deutlicher Aussprache hört, durch das ihm zukommende Zeichen" im Lateinischen nicht möglich; durch das Auge, d. h. die Lectüre, welche ja sonst den leichtesten und sichersten Weg zur Erlernung der Orthographie bildet, kann der Schüler bei der buntscheckigen Schreibweise unserer Texte auch zu keiner gleichmäßigen Rechtschreibung des Lateinischen kommen und eine eingehendere Beschäftigung mit einem so unwesentlichen Gegenstande ist auch nicht zu verlangen. Es schiene uns daher das Wünschenswertheste und Zweckmäßigste, man stellte das Nothwendigste der orthographische Neuerung auf einem Blatte zusammen, das bequem in Grammatik oder Lexikon gelegt werden könnte und hielte sodann streng darauf, daß danach geschrieben würde. Freilich wissen wir recht gut, daß auf diesem Gebiete die Forschung eben erst begonnen hat; doch ist schon manches gefunden, welches sich nicht mehr der Beachtung der Schule entziehen darf.

Berlin, den 20. Mai 1871. Dr. H. Ebeling.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

Blätter für das Bayerische Gymnasialschulwesen, redigirt von W. Bauer und Dr. G. Friedlein. VI. Band. Bamberg 1870, Bucher. 348 S. 8.

Zu den traurigen Früchten der früheren Zerklüftung unseres deutschen Vaterlandes gehört noch immer die Absonderung Bayerns vom Programmenaustausch. Es ist, um einen nicht zu starken Ausdruck zu brauchen, für das nationale Bewußtsein ein Gegenstand gerechten Anstoßes, daß wir im nördlichen Deutschland, wie es dem Referenten neulich mit Baur's Augsburger Programm für 1864 erging, von den tüchtigsten Programmen bayerischer Anstalten entweder nichts, oder nur zufällig, etwa durch die Kataloge von Antiquaren, den nackten Titel erfahren.

Ob an dieser Absonderung Einflüsse der Jesuitenpartei die Mitschuld tragen, oder nicht, ob irgend Jemand sich dem Traume hingiebt, daß Bayern dadurch mit einer Art von chinesischer Mauer gegen

Digitized by Google

die Einflüsse außerbayerischer Schuleinrichtungen, oder gegen sonst Etwas abgeschlossen werden könnte, ist dem deutschen Schulmann gleichgültig. Genug, daß es bei der in Rede stehenden Absonderung um so mehr Pflicht der gegenwärtigen Zeitschrift ist, die zugänglicheren Quellen zu benutzen, um ihre Leser von dem Leben in Kenntniß zu erhalten, das schon seit Decennien an den bayerischen höheren Schulen nach Geltung ringt, das schon vor Jahren in den Versammlungen des Vereins von Lehrern an bayerischen Studienanstalten die Oberhand gehabt hat und in der Zeitschrift dieses Vereins, den in Rede stehenden „Blättern", seinen umsichtigen und offenen Ausdruck findet.

Referent berichtet über den vorliegenden VI. Band der Blätter für das bayerische G.-S.-W. etwas eingehender, als sonst, weil seit der Münchener Versammlung vom 31. März und 1. April 1869, so maaßhaltend sich dieselbe bei der Berathung über dringend nöthige Reformen des bayerischen Schulwesens zeigte, keine General-Versammlung des Vereins anscheinend von den Leitern desselben für opportun gehalten ist, die Berathungen, die im bayerischen Ministerium über diese Reformen mit sogenannten Vertrauensmännern aus dem Lehrerstande gepflogen wurden, bis jetzt ohne öffentliche Frucht geblieben, vielmehr die Zustände der dortigen höheren Schulen noch immer die alten, in so vieler Hinsicht unbefriedigenden sind. Noch immer herrscht an den bayerischen höheren Anstalten der Formalismus, noch immer wird das Aufrücken der Schüler nach Nummern berechnet, Lehrer des Französischen sind meist Franzosen, bei denen die pädagogische und didactische Befähigung weniger in Betracht kommt, noch immer herrscht das an den höheren Schulen des übrigen Deutschlands längst beseitigte sogenannte „Klaßlehrer-System" statt der Ertheilung des Unterrichts durch Fachlehrer und der Concentration einiger Hauptfächer in der Hand des Ordinarius und dergleichen mehr.

Als ausgezeichnet und mit eben so viel Liebe zur Sache, wie Besonnenheit geschrieben hebt Referent zunächst aus dem vorliegenden Bande den Aufsatz von Autenrieth „zur Reform unserer Mittelschulen" S. 19 ff. und 91 ff. hervor. Der Verfasser bespricht unter andern die Einseitigkeit des „Klaßlehrer-Systems" unter Anführung schlagender Gründe, denen sich noch manche andere anreihen lassen. Die schon durch das Sprüchwort „in omnibus nihil" bekundete Unmöglichkeit des Umfassens aller für eine Klasse erforderlichen Kenntnisse, die untersten Stufen etwa abgerechnet, in dem Maaße, daß die Frucht davon eine wahrhaft freie, anregende und auf die Methode wohlthätig

Digitized by Google

einwirkende, volle Beherrschung des Stoffes ist, die Unmöglichkeit, daß ein Lehrer für die verschiedensten Lehrobjecte so viel Neigung habe, daß damit dem ersten Fundamente alles gedeihlichen Unterrichts, der Erweckung der Liebe des Schülers zur Sache, ausreichend gedient ist, die Unmöglichkeit für einen einzelnen Lehrer, Anlagen und sonstige für die didaktische Behandlung der Schüler wichtige Eigenthümlichkeiten derselben beim Klassenunterricht mit voller Schärfe zu erkennen, die Unzuträglichkeit einem Lehrer, als wäre er in der Erkenntniß und Taxation sittlicher Mängel und Vorzüge unfehlbar, das ganze sittliche Wohl und Wehe eines vielleicht sehr zahlreichen Coetus sehr verschiedener Schüler, und zwar in Jahren, worin das sittliche Fundament für das ganze Leben gewonnen werden soll, anzuvertrauen, sind selbstverständlich triftige Gründe gegen das Klaßlehrer-System. Dazu kommt für den Lehrer der Mangel an Gelegenheit zur Einsammlung umfassender pädagogischer und didaktischer Erfahrungen, zumal wenn er in den für seine Ausbildung entscheidenden Jahren in Folge des in Rede stehenden Systems nur in einer Klasse unterrichtet, die Unvermeidlichkeit einseitiger Entwicklung seiner pädagogischen und didaktischen Fertigkeit und Gewöhnung, die Verminderung der im Unterricht liegenden Anregung zur Fortsetzung wissenschaftlicher Studien, wenn er Jahre lang nur einer Stufe zu genügen hat und so weiter. — Eben so interessant ist in Autenrieth's Aufsatz die Besprechung des deutschen Unterrichts.

Wir müssen uns befremdet fühlen, wenn wir in §. 57 der sogenannten revidirten, mittelst Begleitschreibens des Ministeriums vom 24. Februar 1854 emittirten Schulordnung (abgedruckt in der Berliner Zeitschr. f. G.-W. 1854 S. 422 ff.) die Forderungen lesen, denen in Baiern der Unterricht im Deutschen bei nur 2 Stunden wöchentlich in jeder der 4 Klassen des Gymnasiums und der 4 der lateinischen Schule mit Ausnahme der untersten 2 Klassen der letztern, die wöchentlich deren je 3 haben, genügen soll. Da tritt die Erklärung alter und neuer Klassiker auf, da soll aus den vorzüglichsten mittelalterlichen Dichtungen (selbstverständlich im Original) Einzelnes gelesen und „genauer" erklärt werden, „damit die hohe Vollendung der klassischen Meisterwerke Deutscher Dichtung den althellenischen und altrömischen Klassikern gegenüber sich erkennen lasse", da sollen „die Musterwerke der Literatur" theils gelesen, theils die häusliche Lectüre derselben controlirt werden, es soll über die Lectüre in freien Vorträgen Rechenschaft gegeben werden, es sollen die allgemeinsten

Grundsätze und Lehren der Poetik und Metrik erläutert, Aufsätze „nach den Forderungen der Redekunst" geliefert, die Theorie der Dichtkunst berücksichtigt, ein historischer Ueberblick der Literatur von Ulfilas bis auf die neueste Zeit (glücklicher Weise „nicht erschöpfend vollständig") gegeben werden. Jeder Sachkenner begreift, daß von diesen Forderungen nur etwa einige erfüllet werden können. Welche reife Frucht kann aber, fragt Referent, eine Schulordnung tragen, in der ein so wesentlicher Theil ihrer Bestimmungen sich von vornherein verurtheilt, bloß auf dem Papier zu stehen? — Nicht minder ausgezeichnet, wenn auch in anderer Richtung, sind viele andere Aufsätze des in Rede stehenden Bandes. Markhauser beschenkt uns mit einem gründlichen und außerordentlich instructiv gehaltenen Referate über Eyssenhardts Ausgabe der Historia miscella (Berlin 1869) und mit einem schönen Aufsatz „der geographische Leitfaden an der humanistischen Mittelschule" (S. 117—133 u. 189—210), worin er einen sehr wunden Punkt des baierischen Schulwesens mit eben so viel Tact als Einsicht behandelt. Es wird nämlich an den baierischen Gymnasien (kaum glaublich, aber wahr) kein besonderer Geographieunterricht und der Geschichtsunterricht nur in je 2 wöchentlichen Stunden in jeder der 4 Klassen ertheilt, während die lateinische Schule keinen Geschichtsunterricht in I. und II. (den beiden untersten Klassen) und in III. und IV. nur je 2 wöchentliche Geschichtsstunden, Geographieunterricht aber zwar in I. und II. wöchentlich in je 2 Stunden, in III. und IV. jedoch nur in je einer Stunde hat, ein Zeitmaaß, worin, wie jeder Schulamtscandidat wissen muß, nichts geleistet werden kann. Welche Nachtheile aber unzureichende geographische Kentnisse der Bestgebildeten für Land und Volk, für Staats- und Heerwesen hat, darüber ist wohl keine Erörterung nöthig, und wenn Markhauser darüber schweigt, so darf nicht vergessen werden, daß über dergleichen Dinge zuletzt die Steine reden. — Auf einen dritten Aufsatz Markhausers, ein Referat über Böckels Uebungsbuch zur griechischen Formenlehre (S. 177 ff.), macht Referent wegen des ebenso wohlwollenden als feinen Körnleins von Humor aufmerksam, der die Besprechung dieses Buches würzt. — Ganz vortrefflich sind, wie immer, die Beiträge von Scholl in dem vorliegenden Bande. Referent hebt die gründliche Recension der Schweizer-Sidlerschen Elementar- und Formenlehre der lateinischen Sprache (S. 140 ff.) hervor, worauf der Verfasser des Buchs statt seiner Entgegnung (S. 256 ff.) vielleicht besser gethan hätte, bloß mit der Erklärung zu antworten,

Digitized by Google

daß er „sein für Schulen" bestimmtes Buch nicht ohne Weiteres für Schüler und am wenigsten für solche auf der untersten Stufe, sondern für denjenigen Theil des Lehrerstandes bestimmt habe, der sich daraus über Sachen belehren will, von denen Manches direct, Alles indirect in der Schule verwerthet werden kann; am besten hat freilich Scholl gehandelt, indem er auf des Verfasser's Entgegnung seinerseits nichts erwiedert, sondern ein Urtheil darüber Jedem überlassen hat, der es fällen will. Sehr dankbar müssen wir noch Scholl für die S. 240 ff. gegebene Sammlung zu den griechischen Deponentien sein, woraus sich werthvolle Bereicherungen noch für die jüngste Behandlung des Gegenstandes durch R. Kühner in der neuen Bearbeitung s. Ausführl. gr. Gr. II. 1. S. 79 ff. ergeben. Der Lehrer pflegt nach bisherigem Usus, so weit die Praxis des Referenten reicht, die Activa mit medialem Futur (*ἀκούσομαι, ἀπολαύσομαι* ꝛc.) abgesondert zu behandeln; die Fut. Med. mit sogenannter passiver Bedeutung (*ἄρξονται* „sie werden sich beherrschen lassen" für *ἀρχθήσονται* und dgl.; die Hauptarbeit darüber sind 2 Thorner Programme des so gelehrten und fleißigen Janson) machen ihm weniger Sorge, da sie sich aus der auch dem Activ oft zukommenden jussiven und permissiven Bedeutung, die sich im Medium mit der reflexiven verbindet (*διδάσκομαι* ich lasse mir oder mich unterrichten u. s. w.) leicht dem Schüler verständlich machen und man bei den Scriptis ihn überdies auf die im Griechischen so häufige, man kann sagen charakteristische Vermeidung des Passivgebrauchs (*ἄξιός ἐστι θαυμάσαι* u. dgl.) aufmerksam macht: aber ein genaues Unterscheiden der medialen und der passiven Immediativa (letztere besonders bei Verbis auf *αω, οω, νω, ζω* ꝛc.) mit Berücksichtigung der bei letzteren in manchen Fällen theils ausschließlich, theils fast ausschließlich (*αἰσχυνοῦμαι, φοβήσομαι* ꝛc.) auftretenden Futurform des Mediums, ferner ein sorgfältiges Erlernen der paar Dutzend in der jüngeren Attbis, die man denn doch consequenter Weise als Sprache der Scripta empfiehlt, ausschließlich passivischen Deponentia (bekanntlich haben nur sehr wenige das Fut. Pass.), wozu denn die meistentheils mit passivem Aorist gebräuchlichen Deponentia kommen, während man die stets oder meistentheils mit medialem Aorist gebräuchlichen (es gehört zu ersteren auch *ἀποκρίνομαι* mit dem hellenistischen Aor. *ἀπεκρίθην*, was zu S. 243 nachgetragen werden kann) nicht erst dedita opera memoriren zu lassen braucht, — dies Alles ist für die Behandlung im Unterricht in Folge der noch sehr ungenügenden Aufstellungen in unseren Grammatiken und

Digitized by

Wörterbüchern mit Schwierigkeiten verknüpft, die der sorgfältige Praktiker aus der Erfahrung kennt. Desto dankbarer müssen wir Scholl für die Mittheilung seiner Sammlungen und die Anregung sein, die er zu ähnlichen Mittheilungen giebt. — Daneben ist auf Dombarts interessantes und gründliches Referat (S. 275 ff.) über das 1. Heft von Ritschl's neuen plautinischen Excursen, welches das auslautende d im Altlateinischen behandelt, und Bergk's Beitr. zur lateinischen Gramm. H. 1. aufmerksam zu machen. Wir erhalten durch dasselbe einen kleinen Ueberblick über die Streitfrage, zu dem nur noch etwa hinzugefügt werden kann, daß die Wissenschaft Bergk neben der Anregung zu gründlicher Erwägung des Gegenstandes bei diesem Anlaß für eine Anzahl glücklicher Conjecturen zu danken hat, dergleichen wir leider bei Plautus nicht entrathen können. — Eben so instructiv sind die vortrefflichen Aufsätze von Christ über Schmidt's Leitfaden in der Rhythmik und Metrik (S. 36 ff., vgl. die Entgegnung Schmidt's und Christ's Antwort S. 137 ff.) und von Zorn zur 2. Auflage der Metrik der Griechen von Westphal (S. 231 ff.). — Als eine Zierde des vorliegenden Bandes ist sodann noch Eußner's Recension von Bücheler's Quinti Ciceronis reliquiae zu erwähnen, wobei der Recensent seine über die Annahme von Conjecturen und Interpolationen vielfach von der des Editors abweichende Ansicht darlegt (S. 103 ff.), desgleichen Eußner's Referat über Dräger's Schulausgabe des Agricola von Tacitus (S. 111 f.), deren hohe Verdienstlichkeit er mit vollem Rechte anerkennt. — Ein großes Interesse erregt ferner A. Miller durch seine Emendationen zu dem im Cod. Lat. Monac. 6210 enthaltenen Glossar aus dem 9. Jahrhundert, das auch durch seine Anklänge der Kenntniß des Griechischen (fistula wird z. B. aus fos — wohl φωνή — und stola = missa erklärt) Aufmerksamkeit erregt (S. 295 ff.). — Das Urtheil des verstorbenen Bomhard über Göthe (mitgetheilt von Stadelmann, von dem wir übrigens auch die Uebertragung eines Chorgesangs aus der Antigone in gereimte Verse S. 66 erhalten, die bei großer Gewandtheit und Schönheit der Sprache nur nicht ganz frei von romantischer Färbung ist) S. 133, vgl. 214, das Referent begreiflich findet, wenn man berücksichtigt, daß ein Theil der Werke des großen Dichters bei hoher Vollendung und durchsichtiger Klarheit auch auf Popularität rechnen kann, daß wir aber von Göthe auch sehr viele leichter hingeworfene Arbeiten haben, deren Meisterhaftigkeit trotz dessen zu würdigen nicht Jedermann's Sache ist. — Ueber die Aufsätze Friedlein's, Ziegler's und A. über mathema-

Digitized by Google

tiſche Gegenſtände und Bücher hält Referent ſein Urtheil, da er nicht Fachmann iſt, beſcheiden zurück; von andern, z. B. Zehetmayr's Etymologien (S. 60 ff. über leo, 153 ff. über feles, das Zeyß weniger anſprechend auf den altumbriſchen Stamm fel, „ſäugen", zurückgeführt, womit filius und filia eher zuſammenhängt, ferner S. 335 ff. über gallus), dem hübſchen Referat über die Herbſtiſche Biographie Heilands, eines der erſten und zugleich conſequenteſten Vertreter der allgemeineren, von der, Vorſchule für die Univerſität zu ſein, unabhängigen, Aufgabe der Gymnaſien, und zahlreichen andern tüchtigen Arbeiten des vorliegenden Bandes ausführlicher zu ſprechen, verbietet der Raum dieſer Blätter.

Möge der Verein, deſſen Organ die beſprochene Zeitſchrift iſt, nicht müde werden, die rauhe Bahn der Kämpfe zu verfolgen, denen ſeine Aufgabe ihn ausſetzt. Möge den rüſtigen Verfaſſern ſo gediegener Arbeiten, wie ſie auch in dem vorliegenden Bande enthalten ſind, die Theilnahme der Fachgenoſſen im übrigen Deutſchland, denen dieſe Arbeiten zu Gute kommen, ſo reichlich zu Theil werden, wie ſie es verdienen. Mögen ihre Bemühungen um eine ſegensreiche Reform des baieriſchen Schulweſens durch einen baldigen und dauernden Erfolg gekrönt werden.

Marienwerder. L. Kühnaſt.

R. Kühner, Ausführliche Grammatik der griech. Sprache. 2. Aufl. in durchaus neuer Bearbeitung. II. Theil, 1. Abtheil. Hannover 1870, Hahn. 572 S. gr. 8.

Kühners großartig angelegte, durch unermüdlichen Fleiß, wie durch wahrhaft deutſche Gründlichkeit und muſterhafte Beſonnenheit ausgezeichnete, das Geſammtgebiet der griechiſchen Grammatik umfaſſende und dabei durch tief eingehende Benutzung der Reſultate der ſprachvergleichenden Linguiſtik nicht minder als durch kritiſche Verarbeitung der ältern wie der neueſten Ergebniſſe philologiſcher Forſchung hervorragende Arbeit ſchreitet rüſtig und in gleichmäßiger Gediegenheit vorwärts. Die erſte Hälfte der Syntax liegt uns vor. Nach einer Einleitung, welche die Entwickelung der Redetheile und ihrer Form aus dem Satze und demnächſt einige Eigenthümlichkeiten der griechiſchen Sprache im Gebrauch der Subſtantiven, namentlich ihren metonymiſchen Gebrauch und die Beſonderheiten derſelben in der Anwendung der Numeri, ſodann ſyntaktiſche Bemerkungen über die Comparation der Adjectiva und ſo weiter enthält, folgt die Syntax des einfachen

Digitized by Google

Satzes. An der Spitze steht die Lehre vom Subject, einschließlich der von der Ellipsis desselben, woran sich die Behandlung sonstiger Eigenthümlichkeiten im Gebrauch des Nominativs und die Syntax des Vocativs schließt. Hierauf wird sehr eingehend die Lehre von der Congruenz der Formen im Satze (Seite 47—79) und im Besondern die Concordanz im Numerus, Genus und in der Person behandelt. Es schließt sich daran die Lehre von den sogenannten Genera oder Voces verbi Seite 79—112. Besonders für dies Kapitel erweist sich die auch sonst in Kühners Werk mit Sorgfalt verfolgte Scheidung des Sprachgebrauchs der Prosa und der Dichter als überaus sachgemäß. Ein Verzeichniß der Futura, die aus dem Medium genommen werden, und der Deponent. pass. ist bereits im 1. Theil § 323 und 324 enthalten. Jetzt wird der causative und immediative Gebrauch der Activa, die Bedeutung der Medialform in ihrer reflexiven und passiven Anwendung und, nach Bemerkungen über die Deponentia, eine Behandlung der Passivformen gegeben. Referent erlaubt sich nur noch für dies so sorgfältig und vortrefflich gearbeitete Kapitel auf einen erst nach dem Druck der vorliegenden Abtheilung des Werkes erschienenen Aufsatz von Scholl in den Blättern f. bayer. G. S. W. 1870 S. 240 ff., so wie auf den ebd. S. 248 angeführten von Bender im Württemberger Correspondenzbl., über dasselbe Thema aufmerksam zu machen, woraus sich noch eine und die andere Vervollständigung zu den Angaben unseres Verfasser's schöpfen läßt. Es folgt die Lehre von den Zeitformen S. 113—165, wobei der Aorist sehr richtig als die Thätigkeit des Verbs abgesehen von Verlauf oder Vollendet sein (also im Punkte der Vollendung), als bloß geschehend, eintretend, begebenheitlich (s. S. 161) bezeichnend aufgefaßt wird, eine durchaus richtige Auffassung, für die das Verbum perfectum der slavischen Sprachen (genauer verbum aoristicum, in der polnischen Grammatik slowo dokonane genannt), dessen Präsens sehr natürlich Futurbedeutung erhält (wie φιλήσω zu ἐφίλησα) die ausgebildete Parallele giebt, während sich aus derselben Auffassung zugleich hinlänglich erklärt, daß der Indicativ und das Participium des Aoristes in der Regel der Vergangenheit angehört und dergleichen mehr. Hieran schließt sich die allgemeine Lehre von den Modi Seite 165—222. Bekanntlich hat Kühner das große Verdienst, der erste Vertreter derjenigen Auffassung der Modi finiti zu sein, wonach der Optativ einestheils der Conjunctiv der Präterita ist (insofern dem Conjunctiv die Bezeichnung des in der Gegenwart Unentschiedenen zukommt), andrerseits das (in der Gegenwart) als möglich Gedachte be-

Digitized by Google

zeichnet und drittens (hinter Präteritis) Zeichen der Orat. obliqua sein kann. Dieser Auffassung folgt er denn auch in dem betreffenden Abschnitte des vorliegenden Buchs. In Betreff der Partikel ἄν spricht sich Kühner zwar (Seite 169 Anm. 1.) gegen Bäumlein's Ansicht aus, aber ohne daß Referent einen wesentlichen Unterschied in der Auffassung beider Grammatiker findet, wenn er auch zugesteht, daß Bäumlein sich etwas zu unbestimmt ausgedrückt hat. Denn allerdings markirt ἄν nicht bloße Setzung, sondern Setzung eines Nicht-Wirklichen als wirklich, daher beim Conjunctiv die Verwirklichung des Unentschiedenen, beim Optativ die des Möglichen, beim Indicativ der Präterita in seiner abgeleiteten Bedeutung die Verwirklichung des der Wirklichkeit Widersprechenden. Weist es doch immer, wie auch Kühner sich ausdrückt, auf „eine Bedingung" hin, unter der sich Etwas (natürlich bis dahin Nicht-Wirkliches) verwirklicht. Daß ἄν in Folge dessen niemals in einer voluntativen Construction stehen kann, weil das Object des Willens der Natur der Sache nach etwas als gegenständlich, nicht aber als unentschieden, als möglich, oder als der Wirklichkeit widersprechend Gedachtes ist, mit andern Worten: weil der Mensch, wenn er etwas erstrebt, es als wirklich, nicht unter dem Gesichtspunkt irgend einer logischen Kategorie, haben will, liegt auf der Hand. Kühner hat daher auch vollkommen Recht, es beim Imperativ nicht zu statuiren. Es steht eben so wenig jemals beim Adhortativ, bei dem von einem voluntativen Verbum abhängigen Infinitiv, oder im Finalsatz; die Constructionen mit ὅπως ἄν und ὡς ἄν sind nichts weniger als final, εἰπέ ὅπως εἰδῶ und ὅπως ἄν εἰδῶ greifbar verschieden, ἵν' ἄν im finalen Sinne eine bekannte Unmöglichkeit; ja selbst in der dubitativen Frage, der Frage der Unentschiedenheit des Willens, steht, wenn sie indirect auftritt εἰ c. coniunct., während ἐάν c. coniunct. der deliberativen, der Frage der Unentschiedenheit der Erkenntniß, vorbehalten bleibt. Es sind dies Dinge, über welche sich Referent bereits vor 20 Jahren in seiner Schrift über die Repräsentation im finalen Conjunctiv (Seite 57 Anm. u. a.) ausgesprochen hat. Zu den von Kühner Seite 171 angeführten Stellen kann noch Plat. Alcib. I. p. 122 d hinzugefügt werden, wo ἄν bei ἔστω nur ein Druckfehler der Lemariana und Bipontina ist, während οὐκ οἶδα εἰ c. coni. ohne ἄν auch Xen. Cyr. 8, 4, 16 steht, natürlich aber hinter demselben Ausdruck, wenn er nicht eine dubitative Frage einführt auch der Optat. mit ἄν (Arist. Av. 1017, Eurip. Med. 941 u. a.) so gut wie jede andere parataktische Constr. stehen kann. An die Lehre von den Modi schließt

ſich in unſerm Buche die von dem attributiven Satzverhältniß (einſchließlich der Lehre von der Appoſition), worauf die Syntax der Caſus als erſter Theil der Behandlung des objektiven Satzverhältniſſes Seite 240—388 und der Gebrauch der Präpoſitionen als zweiter Theil folgt, Seite 388—482. Die Syntax der Pronomina ausſchließlich der mit großer Gründlichkeit und Einſicht behandelten Lehre vom Artikel (nur etwa ſein Gebrauch beim Nomen proprium kann noch eine erweiterte Behandlung wünſchenswerth machen) beendigt das Buch, das durch die Reichhaltigkeit des Materials, die Correktheit und Umſicht der Darſtellung und die vortreffliche Auswahl der zahlreichen Beweisſtellen nicht bloß einem lange gefühlten Bedürfniſſe abhilft, ſondern auch in Folge der Selbſtändigkeit und eindringenden Tiefe der Behandlung ſeiner Aufgabe als eine Zierde deutſcher Wiſſenſchaft zu bezeichnen iſt.

Marienwerder. L. Kühnaſt.

Das Gewitter und die dasſelbe begleitenden Erſcheinungen, ihre Eigenthümlichkeiten und Wirkungen, ſowie die Mittel, ſich vor den Verheerungen des Blitzes zu ſchützen. Von Hermann J. Klein. Graz, 1871. Druck und Verlag der Actien-Geſellſchaft „Leykam-Joſefsthal". 8. S. X u. 150.

Bekanntſchaft mit dem, was die Wiſſenſchaft über das Gewitter, die großartigſte Erſcheinung in der Atmoſphäre, welche überdies in unſeren Gegenden während keines Jahres ausbleibt, Geſetzmäßiges und urſächlich Bedingendes ermittelt und erforſcht hat, ſollte in dem Bewußtſein der furchtbaren Wirkungen des Blitzes, die nach vernünftiger Einſicht in die den drohenden Gefahren gegenüber zu ergreifenden momentanen Verhaltungsmaßregeln und dauernden Schutzmittel drängen, jedem Gebildeten Bedürfniß ſein. Dieſem Bedürfniſſe zu Hilfe zu kommen, iſt die Abſicht des Verfaſſers des vorliegenden Werks, denn er ſpricht es in der Vorrede aus, daß er ſeine Leſer vorzugsweiſe in den weiteren Kreiſen des gebildeten Publikums ſucht. Es giebt allerdings ausführliche Arbeiten über das Gewitter, z. B. in dem Lehrbuche der Meteorologie von Kämtz, oder in dem von E. E. Schmid, oder in Aragos Schriften; aber dergleichen größere Werke ſind nicht Jedermann zugänglich, auch dürfte die Behandlungsweiſe des Gegenſtandes in denſelben nicht zuſagen. Eine Monographie über das Gewitter, wie ſie hier ausgeführt iſt, dürfte daher in der That Vielen ſehr willkommen ſein.

Um einen Ueberblick über dasjenige zu geben, worüber in der

Digitized by Google

Schrift Auskunft zu finden ist, führen wir die Ueberschriften der einzelnen Abschnitte an:

Allgemeine Erscheinung des Gewitters. Höhe der Gewitterwolken. Vertheilung der Gewitter in jährlicher und täglicher Periode. Fortbewegung und Dauer der Gewitter. Charakteristische Arten von Blitzen. Giebt es aus dem Boden aufsteigende Blitze? Blitze ohne Donner. Ueber das ununterbrochene Leuchten gewisser Wolken. Die physikalische Natur des Blitzes. Der Donner. Eigenthümlichkeiten beim Eintreten des Blitzschlages. Verletzungen durch den Blitz. Entstehung der Gewitter und Einwirkung der Gewitterwolken auf benachbarte Gegenstände. Stehen Gewitter und Erdbeben mit einander in Zusammenhang? Ueber einige eigenthümliche elektrische Phänomene, welche mit Gewittern im Zusammenhange zu stehen scheinen. Das St. Elmsfeuer. Das Wetterleuchten. Der Hagel und seine Entstehung. Die Blitzröhren (Fulgurite). Schutzmittel gegen den Blitz. Blitzableiter.

Alle diese Punkte finden sich nun in dem Werke mit zweckmäßiger Beschränkung des reichen wissenschaftlichen und erfahrungsmäßigen Materials und unter Berücksichtigung dessen, was die Wissenschaft in einzelnen Beziehungen als ursächlich Bedingendes bis in die neueste Zeit aufgestellt hat, in klarer, angemessener Darstellungsweise erledigt. Es war hier wirklich nicht leicht, aus dem großen Materiale im rechten Maaße und das Schlagendste auszuwählen; es konnte leicht zu viel oder zu wenig werden, Referent muß gestehen, daß der Herr Verfasser zwischen diesen Klippen mit rechtem Geschick durchgesegelt ist. Bei den Blitzröhren wäre es vielleicht zu empfehlen gewesen, auch der sogenannten Donnerkeile (Belemniten) zu gedenken, um den Irrthum aufzuklären, der in diesem Punkte immer noch verbreitet ist. — In dem Abschnitte „Eigenthümlichkeiten beim Eintreten des Blitzschlages“ werden Fälle aufgeführt, daß der Blitz bisweilen deutliche Zeichnungen entfernter Gegenstände an der Oberfläche der von ihm getroffenen Körper bewirkt, und von dem Herrn Verfasser ist die Bemerkung angefügt, daß sich wahrscheinlich noch (außer den angeführten) viele solcher Fälle ereignet haben dürften, diese ihm indeß nicht bekannt geworden seien. Referent verweist deshalb noch auf einen solchen in den Comptes rendus de l'Académie des sciences (25 janv. 1870) erwähnten Fall. Eine Dame Namens Morosa von Laguno, die während eines Gewitters in der Nähe eines Fensters saß, erlitt eine Erschütterung, welche übrigens ohne alle nachtheiligen Folgen blieb; aber eine Blume, welche sich auf dem Wege des elektrischen Stromes

befunden hatte, war deutlich auf ihrem Schenkel abgebildet. Sie behielt dieſen Abdruck ihr ganzes Leben lang.

Nachdem wir die vorliegende Schrift bereits als eine jedem Gebildeten empfehlenswerthe bezeichnet haben, möchten wir auch noch mit Bezug auf den Leſerkreis des „Pädagogiſchen Archiv's" dieſelbe als zur Anſchaffung für die Schülerbibliotheken wohl geeignet in Vorſchlag bringen. Außerdem hoffen wir mit dem Herrn Verfaſſer, daß das Buch bei den Freunden der Naturwiſſenſchaft, durch Erweckung des Intereſſes für den Gegenſtand, zu eigenen Beobachtungen Veranlaſſung geben möge; denn wir ſtimmen darin bei, daß die Punkte, über welche in Bezug auf das Gewitter noch Dunkel herrſcht — und auf dieſe Lücken iſt gewiſſenhaft hingewieſen —, nur durch ein wiſſenſchaftliches Zuſammengehen des eigentlichen Phyſikers und des gebildeten Beobachters, der nicht gerade Fachgelehrter iſt, mit der Zeit ihre wiſſenſchaftliche Aufklärung finden könne.

Dr. H. Emsmann.

Sirius. Zeitſchrift für populäre Aſtronomie. Herausgegeben und redigirt von Rudolf Falb. III. Band. Graz 1871. Druck und Verlag der Actien-Geſellſchaft Leykam-Joſefsthal."

Die vorliegende Zeitſchrift, deren Hauptaufgabe — wie auf S. 110 gelegentlich ausgeſprochen wird — darin beſteht, die Ergebniſſe der Wiſſenſchaft — ſoweit ſie die Aſtronomie berühren — den ſich dafür intereſſirende Laien zugänglich*) und, wo es angeht, auch den Weg erſichtlich zu machen, auf welchem man dazu gelangte, woran

---

*) Mädler (Reden und Abhandlungen über Gegenſtände der Himmelskunde) ſagt in: „Die Himmelskunde als Lehrgegenſtand in Unterrichtsanſtalten":

„Unſerer dem Reellen und Praktiſchen je länger deſto mehr ſich zuwendenden Zeit fehlt es an ſolchen Anſtalten nicht ganz und ihre Zahl wird noch zunehmen, an denen die Elementarmathematik nicht die abſolute Grenze bildet, ſondern Algebra, Trigonometrie, die Lehre von den Kegelſchnitten und die Anfangsgründe der Differentialrechnung Aufnahme finden. Die Zeiten ſind vorüber, wo, wie noch vor 40 Jahren in Baierns Gymnaſien, unter 32 wöchentlichen Lehrſtunden den beiden klaſſiſchen Sprachen 24 und allen übrigen Lehrgegenſtänden nur 8 zugetheilt waren, und wo in den darüber geführten öffentlichen Verhandlungen Thierſch die Erklärung gab: — jede weſentliche Abänderung dieſes Thatbeſtandes würde der Todesſtoß für die Philologie ſein — (wobei ihm freilich entgegnet wurde, daß ſie dann dieſen Todesſtoß auch verdiene). Genug, wir leben in andern Zeiten, und Jeder, möge er es nun beglückwünſchen oder beklagen, weiß und fühlt es, daß die Zeiten andere geworden ſind."

Digitized by Google

sich dann selbstverständlich auch die Widerlegung aller Irrlehren anreiht, welche dem Volke als unumstößliche Wahrheit geboten werden, mögen sie wo immer ihren Ausgang genommen, was immer für Zwecke verfolgt haben, erscheint alle 14 Tage, 8 Seiten stark, Großoctav, mit artistischen Beilagen und kostet für das ganze Jahr 2 Thlr. 20 Sgr.

Dem Referenten gereicht es zu besonderer Befriedigung, an dieser Stelle es auszusprechen, daß er den vorliegenden Jahrgang mit großem Interesse gelesen hat. Fragen, zum Theil angeregt durch die Correspondenz, erhalten ihre Beantwortung, respektive Erledigung wie die: Ob der Mond in Folge der Zeiten mit der Erde in Collision kommen könnte? oder: Wie kommt es, daß die Astronomen die Planetenbahnen um die Sonne noch immer als Ellipsen und die Keplerschen Gesetze als gültig betrachten, obgleich es ausgemacht ist, daß die mit der Sonne den Weltraum durchwandelnden Himmelskörper ungeschlossene, schlangenförmig geschlungene Linien beschreiben? oder: Wie kommt es, daß die Kometen, welche sich in unserem Sonnensysteme bewegen, gleichwohl nie rückläufig werden, wie sie es doch zu gewissen Zeiten sein müßten, wenn das Kopernikanische System richtig ist? Dies sind alles Fragen, wie solche wohl von Laien aufgeworfen werden. — Ferner findet sich ein Artikel, „Rotationsbewegung der Erde", der nicht nur denjenigen unter den sogenannten Gebildeten zu empfehlen ist, die an die Rotation der Erde gar nicht glauben wollen, sondern auch denjenigen, welche wohl an dieselbe glauben, aber es nicht aus Ueberzeugung thun. Derartige Artikel kommen noch einige vor. — Auf den Abdruck der Rede Mädler's „die Himmelskunde als Lehrgegenstand" möchten wir als besonders lesenswerth die Freunde des Pädagogischen Archiv's hinweisen.

Außer derartigen mehr populär gehaltenen Gegenständen findet sich noch eine große Anzahl von Artikeln, welche speziellere astronomische Verhältnisse behandeln, an denen klare Darstellung und Berücksichtigung der neuesten Forschungen namentlich hervor zu heben sind. Es betreffen diese z. B. die Venus (Helligkeitsverhältnisse; physische Beschaffenheit; Oberfläche; atmosphärische und klimatische Verhältnisse), die Doppelsterne; Entfernung der Weltkörper; die Nebelflecke; Spectralbeobachtungen ꝛc. Daß literarische und andere in das astronomische Gebiet einschlagende Notizen nicht fehlen, versteht sich von selbst.

Referent glaubt durch diese wenigen Angaben hinlänglich angedeutet zu haben, was in der vorliegenden Zeitschrift zu finden und

Digitize

für die Zukunft von derselben zu erwarten ist, und hofft, daß dies ausreichend sein wird, die Aufmerksamkeit derjenigen Leser des Archivs auf dieselbe zu lenken, welche, wenn sie sich auch nicht speciell für Astronomie interessiren, doch in diesem Gebiete sich auf dem Standpunkte des Wissens erhalten wollen, den man bei jedem Gebildeten in jetziger Zeit vorauszusetzen wohl berechtigt sein dürfte. Freilich benutzt der Herr Herausgeber die Zeitschrift auch zur Begründung der von ihm aufgestellten, aber von vielen Seiten bekämpften Erdbebentheorie, derselbe deutet sogar an (S. 181, das Nordlicht), daß er den Schlüssel gefunden zu haben glaube, welcher die Einsicht in die Verbindung von Nordlichtern und Erdbeben zu eröffnen scheine; aber wer möchte demselben das verargen, wenn er das ihm zu Gebote stehende Blatt hierzu benutzt, und zumal von dieser Hypothese ebenso gut Notiz zu nehmen ist wie von jeder anderen in der Wissenschaft auftauchenden und jedenfalls zu weiterer Forschung anregenden.

Schließlich sind noch die Beilagen, von denen sich in jeder Nummer eine findet, hervorzuheben. Es sind dies Abbildungen, welche in Bezug auf den Inhalt stehen, — z. B. die Doppelsterne im großen Löwen; das große Teleskop von Gateshead; der Thierkreis von Denderah; Sternschnuppen in der Nacht vom 13.—14. Nvbr. 1870 ꝛc. — und in der That ausgezeichnet sind, so daß die Verlagsgesellschaft dadurch zu besonderer Anerkennung und Danke verpflichtet.

Dr. H. Emsmann

IV. Pädagogische Zeitung.

A. Chronik der Schulen.

Preußen. Vom 19. bis zum 23. Juni ist in Soest die 17. Westfälische Directoren-Conferenz abgehalten worden. Die hauptsächlichen Berathungsgegenstände waren der französische Unterricht im Gymnasium, der deutsche Unterricht in der Prima, die Chemie in der Realschule, die Vorbereitung der Candidaten des höheren Schulamtes, die lateinischen Versübungen und die lateinische Prosa-Lectüre in der Prima der Gymnasien, die Concentration des Unterrichtes, die Schulstrafen und die Gesundheitspflege in höheren Lehranstalten. Außerdem wurde über die während der letzten zehn Jahre in der Provinz gestellten Abiturienten-Themata berichtet. Endlich kamen noch die regelmäßigen Conferenz-Gegenstände hinzu: Statistik der höheren Schulen der Provinz; Zusammenstellung der aus denselben ausgewiesenen

Digitized by Google

Schüler; milde Stiftungen, welche den Anstalten seit der letzten Conferenz zu Theil geworden sind; neue Lehrmittel; Programmenschau. Schon aus dieser Aufzählung ergiebt sich, zumal da an die meisten Referate sich eine sehr lebhafte und eingehende Debatte anschloß, daß den Directoren während der fünf Tage nicht viel freie Zeit bleiben konnte. Und in der That hielten die beiden Provincial-Schulräthe, welche abwechselnd den Vorsitz führten, die Conferenz täglich volle neun Stunden in offiziellen Sitzungen zusammen. Trotzdem herrschte in den nicht offiziellen Sitzungen, beim gemeinschaftlichen Mittags- und Abendessen, sowie auch beim Zusammensein im Garten des Overweg'schen Gasthofes, vom ersten bis zum letzten Tage eine gleiche Frische; Ansichten über die mannigfachsten pädagogischen und didaktischen Fragen wurden ausgetauscht, und obgleich die Gegensätze in den offiziellen wie in den nicht offiziellen Debatten scharf auf einander prallten, so wurde doch die diesjährige Directoren-Conferenz durch keinen Mißton gestört. Die geschickte Art, wie die Herren Geheime-Rath Dr. Suffrian und Regierungsrath Dr. Schulz präsidirten, trug zu diesem glücklichen Ergebniß das Ihrige bei.

O.

Oldenburg. Oldenburg, Juli. [Centralheizung.] Hinsichtlich der Frage, ob in dem Neubau der hiesigen Realschule eine Centralheizung einzurichten sei, hat die zu diesem Zwecke gewählte Commission den folgenden Bericht erstattet:

Die eigentliche Thätigkeit der Commission konnte erst beginnen, nachdem von den beiden Firmen, die man für die Herrichtung einer Centralheizung zunächst in's Auge gefaßt hatte, ein Kostenanschlag eingereicht war.

Dies geschah von der Firma Meyer in Hamburg unterm 19. März, von der Firma Bacon in Berlin unterm 11. April d. J.; jene forderte excl. Maurer-, Maler-, Tischler-Arbeit 3700 Thlr. resp. mit Gitter 4020 Thlr., diese 3880 Thlr. 23 sgr.

Es galt nun Erkundigungen über die Güte der von den beiden Firmen geleisteten Arbeiten einzuziehen, wobei dann namentlich auch immer die Frage gestellt wurde, ob an dem betreffenden Orte die Centralheizung überhaupt sich bewährt habe und ob sie der gewöhnlichen Ofenheizung vorgezogen werde.

Die Firma Meyer hatte sich bereits durch ihre Leistungen in unserem Lande, namentlich durch die Heizanlage im Weibergefängniß in Vechta einen guten Ruf erworben; wie wohlbegründet derselbe ist, zeigt das ungemein anerkennende Gutachten des Hrn. Directors Langreuter vom 4. Juni. Es heißt u. A. in demselben: „Die Anlage ist durchaus zweckmäßig und Material und Arbeit vorzüglich gut," so gut, „daß auch für einen Theil des Männergefängnisses eine ähnliche Anlage projectirt wird." Ferner: „Die durch die Centralheizung erzielte Ersparung an Heizmaterial ist bedeutend."

Eingehender mußten die Erkundigungen über die Leistungen der Firma Bacon sein. Da deren Heizanlage im hiesigen Palais für unseren Zweck wenig maßgebend sein konnte, so mußte man sich an auswärtige Schulen wenden, in denen das Heizsystem bereits zur Anwendung gekommen war.

Der wohllöbliche Magistrat wandte sich an die Vertretung verschiedener Städte und der Oberlehrer Harms an die Directoren der Realschule zu Döbeln und des Seminars zu Zschoppau, Männer, die ihm nicht einmal dem Namen nach bekannt waren.

Von den städtischen Vertretungen hat namentlich der Stadtrath zu Zittau sehr

der Stadtrath zu Dresden durch die Directoren der betreffenden Anstalten (Seminar — Bacons Heißwasserheizung, Annen-Realschule — Kelling'sche Luftheizung) ausführliche Gutachten abgegeben. Das Gutachten des Stadtraths zu Zittau von 30. Mai beginnt so:

„Auf die geehrte Zuschrift des Stadtmagistrats zu Oldenburg bemerken wir ergebenst, daß wir mit den Resultaten der Heißwasser-Beheizung in dem neuen Bürgerschulgebäude (NB. wohl 3mal so groß als unsere Realschule) sehr wohl zufrieden sind," und sagt dann, nachdem es detaillirte Angaben über den Verbrauch an Heizmaterial gemacht: „Der Vergleich der großen Menge Zimmer und der Ausdehnung der geheizten Lufträume mit dem durchschnittlich verbrauchten Feuerungs-Material ergiebt von selbst die Vortheilhaftigkeit dieser Beheizungsart, daher wir auch in der neu erbauten Militaircaserne dieselbe angewendet und uns neuerlich wieder für das im Bau begriffene Johanneum (Gymnasial- und Realschulgebäude) für sie entschieden haben. Besonders empfiehlt sie sich auch durch die Reinlichkeit im Gebäude."

Herr Seminar-Director Kochel in Dresden-Friedrichsstadt schreibt Mai 27. u. A.: „Ganz unbedenklich kann man über die Bacon'sche Heizanlage, welche hier bereits seit dem Jahre 1866 im Betriebe ist, im Allgemeinen das Urtheil fällen, daß sie sich bewährt habe, und mir scheint es außer Zweifel, es sei eine solche Centralheizung der Heizung durch gewöhnliche Zimmeröfen, namentlich in größeren Schulgebäuden vorzuziehen."

„Als Vorzüge einer Centralheizung erwähne ich hier nur folgende:

Die Reinlichkeit der Zimmer, die Gleichmäßigkeit der Temperatur, — den Umstand, daß den Schülern jede Gelegenheit zu eigenmächtiger Ueberheizung der Localitäten abgeschnitten ist, — die Ersparniß an Heizmaterial und Arbeitskräften."

In dem Antwortschreiben des Herrn Dr. Stößner, Director der Königlichen Realschule in Döbeln (51 Räume durch 6 Oefen geheizt, Anlagekapital 6000 Thlr.) heißt es:

„Was nun meine Meinung über Central- oder Ofenheizung betrifft, so werde ich mich stets für Centralheizung entscheiden. (Dies ist auch im Original unterstrichen), und zwar weil dieselbe:

1) ohne Zweifel billiger,
2) leichter zu bedienen, und
3) wohlthuender ist.

Ob aber die Centralheizung besser durch heißes Wasser oder durch heiße Luft herzustellen sei, wage ich bis jetzt nicht bestimmt zu entscheiden. Ich habe 2 Jahre lang heiße Luftheizung gehabt und war ebenfalls nicht unzufrieden."

Daß hier ein sehr sachkundiger Mann redet, mag noch der Umstand beweisen, daß er, obgleich ihm vielleicht nur in 2 Zeilen die Haupträumlichkeiten unserer Realschule genannt waren, schreibt: „An Ihrer Schule werden 3 Oefen, von denen einer ausschließlich die Aula heizt, hinreichend sein," und damit den Nagel auf den Kopf trifft.

Herr Seminardirector Israel in Zschoppau sagt unterm 21. Mai: „Unsere Heißwasserheizung von Bacon in Berlin hat 2 Jahre die Probe sehr gut bestanden" und er unterstreicht die Worte „sehr gut".

Eins der neuesten Hefte der pädagogischen Encyclopädie hat sich ganz entschieden für Centralheizung bei größeren Schulgebäuden ausgesprochen und die Regie-

Digitized by Google

rung in Frankfurt a. O. hat sich bereits in einem Erlaß diese Ansicht angeeignet. So ist denn vollkommen erklärlich, daß die Zahl der Schulen mit Centralheizung schon jetzt nicht klein, und in fortwährendem Zunehmen begriffen ist. Es mögen hier noch genannt werden:

Aachen (neue polytechn. Schule). Altona (verschiedene Schulen). Bautzen (gr. Schulgebäude zugleich mit eigenthümlicher Ventilation). Berlin (wohl fast alle neue höh. und Gemeindeschulen).*) Breslau (2 Gymnasien: Magdaleneum und Johanneum). Cöln (Provinzial-Gewerbeschule). Düren (gr. Schul- und Pensionatsgeb.). Euskirchen (Realschule). Guben (Gymnasium). Hamburg (versch. öffentliche Privatschulen). Hildesheim (Gymnasium, Gewerbeschule, Centralknabenschule). Husum (Gymnasium). Kempten (2 Schulgebäude). Kiel (Gymnasium und verschiedene Gemeindeschulen). Mühlhausen in Th. (Gymnasium). Rostock (Universität). Schwerin (Gymnasium).

Daß unsere Nachbarstadt Bremen in dem beabsichtigten großen Hauptschulbau (Vorschule, Handelsschule und Gymnasium) auch Centralheizung einrichten wird, berichtete schon die Weserzeitung vom 28. Mai.

Bis dahin hat die Commission hauptsächlich Andere reden lassen, wenn sie jetzt auch noch ihre eigene Ansicht kurz ausspricht, so können Wiederholungen leider nicht vermieden werden.

Für sie bestehen zunächst die unbestrittenen Vortheile der Centralheizung vor der Ofenheizung:

1. in der geringeren Feuergefährlichkeit,
2. in der weit größeren Reinlichkeit,
3. in der erheblichen Verminderung von Störungen, die bei der Ofenheizung, namentlich durch Ueberheizung, durch Nachlegen in der Stunde, durch die Ofenschirme ꝛc. veranlaßt werden.
4. in der Erzielung einer gleichmäßigen Temperatur, auf deren Höhe namentlich auch nicht das individuelle Wärmebedürfniß des einzelnen Lehrers bestimmend einwirken kann.

Was einzelne Schüler durch die ungleichmäßige Erwärmung, sei es durch Hitze bei s. g. Ofenplätzen, oder durch Kälte bei Fensterplätzen ꝛc. zu leiden haben, das erfährt zum Theil erst der, welcher eigne Kinder in der Schule hat. Da kommt einer mit einem ganz rothen Gesicht nach Hause: man faßt ihn darauf an, daß er Verweis oder Strafe bekommen, doch nein, er hat nur in der Nähe des sehr heißen Ofens gesessen. Kinder ertragen Kälte schon leichter, aber auch in dieser Beziehung kommen bei vom Ofen weit entfernten Plätzen, oder wenn das Nachlegen vergessen ist, Klagen vor. Wenn diese nun auch in Schule und Haus wohl mit einem:

„Nach und nach an Heiß und Kalt
schon bei Zeiten sich gewöhnen,
das macht frisch, gesund und alt,
und ziemt braven deutschen Söhnen“

abgefertigt werden, so soll damit doch nur gesagt sein, daß die unvollkommene Heizung ertragen, nicht aber, daß sie als Erzieh- und Abhärtungsmittel erhalten werden soll.

---

*) Herr Stadtbaurath Gerstenberg giebt dem System der Centralheizung mit Mitteldruck den Vorzug. Langbein.

Digitized by Google

5. in der sehr viel einfacheren und darum auch billigeren Bedienung.

Nach einer sorgfältigen vergleichenden Untersuchung in der „Deutschen Bauzeitung", 1870, Nr. 3 und 4, stellen sich die Kosten der Bedienung bei Ofenheizung zu der Centralheizung wie 245632 . 3 : 146409 d. i. gar wie 5 : 1.

6. in der erheblichen Ersparung an Heizmaterial.

Nach jenem Art. der deutschen Bauzeitung stellen sich die Kosten des Heizmaterials bei der Ofenheizung zu denen bei der Centralheizung

$$\text{wie } \frac{378{,}75}{146409 \,.\, 182} : \frac{313{,}225}{245632 \,.\, 198}$$

d. i. wie 11 : 5.

Dies stimmt sehr genau mit den Angaben des Herrn Directors Kochel in Dresden, der das Verhältniß nach seinen Erfahrungen wie 7 : 3 gefunden hat. Man kann also die Ersparung gewiß auf ± 50% annehmen, wo die beiden eben angeführten Fälle auf Seiten des plus liegen, $^6/_{11} = 55\%$, $^4/_7 = 57\%$.

Selbstredend finden diese Ersparungen statt, trotzdem, daß bei wirklichem Frostwetter auch an Sonn- und Ferientagen mäßig geheizt werden muß, um das Einfrieren der Röhren zu verhüten. Bei uns dürfte die Ersparung leicht größer sein, weil wir, durch unser Seeklima begünstigt, verhältnißmäßig wenige Frosttage haben und nicht selten die Weihnachtferien frostfrei sind. Bei uns pflegt der Frost einmal im November und dann manchmal erst auf etwas längere Dauer wieder im Januar einzusetzen.

Wir kommen jetzt auf die Dinge resp. Vortheile, die mindestens bestritten werden können. Zunächst reiht sich hier an 5 und 6 am natürlichsten

1. die Frage nach der Rentabilität an.

Die Centralheizung setzt voraus, daß etwas zu centralisiren ist. Dies Etwas kann so gering sein, daß sich die Betriebskosten nicht einmal vermindern, oder daß die erhöhten Anlagekosten nicht durch die verminderten Betriebskosten gedeckt werden. Haben wir bei unserer Anlage das zu fürchten? Gewiß nicht. Die Mehrkosten der Anlage betragen hier rund 2000 Thlr. und diese werden schon mit 80 Thlr. verzins't, mit 130 Thlr. jährlich — und so viel dürfte die Ersparung doch leicht betragen — schon in ca. 25 Jahren verzins't und getilgt. Sollte das aber auch nicht sein, so ist die Kommission, und es sind namentlich die derselben angehörigen Lehrer der Ansicht, daß die unter 1—4 aufgezählten Vortheile so groß sind, daß sie ein kleines pecuniäres Opfer vollkommen rechtfertigen und klein, sehr klein, muß ein solches Opfer doch wahrlich genannt werden, wo es sich nur darum handelt, daß das jährliche Budget der Real- und Vorschule von 10—12000 Thlr. sich möglicherweise um einige Thlr. erhöht.

2. Mit Recht wird bemerkt, daß man bei der Centralheizung, wenn nicht mit heißer Luft geheizt wird, für eine recht wirksame Ventilation zu sorgen habe, denn man entfernt ja mit den Windöfen die natürlichen Ventilatoren. Allein, daß diese durchaus nicht hinreichend ventiliren, ist eine bekannte Thatsache, und daß man daneben eine äußerst unzweckmäßige Ventilation einrichten kann, davon liefert die Aula der Stadtknabenschule einen Beweis, denn beim Oeffnen der Klappen überfällt einen eine wahre Eiseskälte. Nun läßt sich allerdings mit Windöfen auch eine zweckmäßigere Ventilationsvorrichtung verbinden, ob aber eine so zweckmäßige wie mit der Centralheizung, muß schon bezweifelt werden, wenn man nur den Schluß des Zittauer Gutachtens lies't: „die neu zuzuführende Luft tritt erwärmt in das Zimmer, die gebrauchte Luft wird durch ein Saugrohr, welches unter dem Roste der

Digitized by Google

Feuerung mündet, abgezogen. Die Einrichtung ist derartig, daß bei jeder Windrichtung und jeder Luftbeschaffenheit ventilirt werden kann.“ Das Gutachten des Herrn Directors Kochel weis't auf eine mit der Heißwasserheizung combinirte Ventilationsvorrichtung hin, die in der Bürgerschule in Bautzen zur Anwendung gekommen ist, und welche ihm sehr zweckmäßig zu sein schien.

3. Was nun endlich die Gefahren betrifft, die durch eine etwaige Explosion in den Röhren speziell mit der Heißwasserheizung verbunden sein könnten, so ist zu erwägen, daß die Röhren auf einen großen Ueberdruck (etwa den 20fachen) probirt werden, daß sie bei ihrer geringen Weite und großen Wandstärke (3/4 Zoll innerer, 5/4 Zoll äußerer Durchmesser) eine große Festigkeit besitzen, daß zur Controle Thermometer und Manometer angebracht werden, endlich, daß durch das im Rohrsystem angebrachte Expansionsgefäß, an dessen Stelle die Firma Bacon neuerdings ein Druck- und Saugventil als Sicherheitsmittel hat treten lassen, fast alle Explosionsgefahr beseitigt scheint. Uebrigens ist von allen Gutachten und Briefen nur in dem Zittauer von einer Explosionsgefahr resp. Explosion die Rede, die jedoch unter Umständen eintrat, die das Vertrauen in keiner Weise erschüttert hat, denn es heißt dort: „Die Behandlung erfordert aufmerksame Heizung, damit Ueberheizung eben sowohl wie Verkühlung, namentlich Einfrieren, verhindert werde, welches letztere, durch nachlässige, zum Heizen commandirte Soldaten in hiesiger Militärcaserne verschuldet, dort die Explosion im Heizraume verursachte, welche dem darin anwesenden Heizer leicht gefährlich werden konnte. — Störungen im Betriebe sind uns bis jetzt nicht vorgekommen, auch glauben wir sie nicht befürchten zu müssen.“

Schließlich glaubt die Kommission noch erwähnen zu müssen, daß in Folge einer Anregung des Herrn Baurath Klingenberg auch noch die Firma Joh. Haag in Augsburg, des Oberlehrers Harms auch noch die Firma Ahl und Poensgen in Düsseldorf sich erboten haben, einen Kostenanschlag herzugeben, wobei indeß zu bemerken ist, daß die zuletzt genannte Firma hauptsächlich nur Wasserheizung mit Mitteldruck (Warmwasserheizung) ausführt. (Oldenb. Gemeindebl. 1871. No. 26.)

E. Miscellen.

Abhandlungen in Zeitschriften.

Frisch und Kratz, Correspondenzblatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs.

1871. Nr. 3. Rechnung mit verschiedenen Unbekannten in der Sprache. — Ueber den Unterricht in der deutschen Sprache. — Die Lateinschulen und das Landexamen. — Ueber Figuren, welche in gegebene Figuren einzubeschreiben sind. — Ueber Dienstalterszulagen. — Zur lateinischen Stilübung: Emendationsvorschläge zur Uebersetzung der Uebungsstücke von Holzer. — Zu Xen. Anab. V, 6. 17. — Zu der Uebersetzung der Themata von Bäumlein, Holzer, Rieckher.

Druck von Herrcke & Lebeling in Stettin.

Bd. XIII. **Pädagogisches Archiv 1871.** No. 8.

I. Abhandlungen.

Zur Concentration des Unterrichts.

Referat

des Realschuldirectors J. Ostendorf für die 17. Westfälische Directoren-Conferenz.

Der fünfte Berathungsgegenstand der diesjährigen Westfälischen Directoren-Conferenz ist:

„Die größere Concentration des Unterrichtes, inwiefern sich dieselbe erreichen läßt a., in allen Klassen durch Beziehungen der Unterrichtsfächer auf einander, b., in den untern und mittleren Klassen durch Zusammenfassung verwandter Unterrichtsfächer, c., in den mittlern und oberen Klassen durch Wechsel zwischen verwandten Gegenständen."

Hierüber sind 35 Berichte eingegangen: nämlich

von Arnsberg, Gymnasium, ein Bericht des Gymnasiallehrers Dr. v. Fricken,

von Bielefeld, Gymnasium und Realschule, ein Bericht des Directors Dr. Nitzsch,

von Brilon, Gymnasium, ein Protokoll der Lehrer-Conferenz,

von Burgsteinfurt, Gymnasium und Realschule, ein Bericht des Directors Rohdewald,

von Coesfeld, Gymnasium, ein Bericht des Directors Dr. Schlüter,

von Dortmund, Gymnasium und Realschule, ein Bericht des Directors Dr. Döring,

von Gütersloh, Gymnasium, ein Bericht ohne Namen des Verfassers,

von Hagen, Realschule, vier Berichte: des Directors Dr. Stahlberg — des Oberlehrers Dr. Winkelmann — des ordentlichen Lehrers Dr. Franzky — des ordentlichen Lehrers Kraftischen,

von Hamm, Gymnasium, ein Bericht des Directors Dr. Cauer,

von Herford, Gymnasium, ein Bericht des Gymnasiallehrers H. Meier,

von Iserlohn, Realschule, ein Bericht des Oberlehrers Danz,

von Lippstadt, Realschule, zwei Berichte: des Prorectors Dr. Lottner und des Oberlehrers Dr. Müller,

von Minden, Gymnasium, ein Bericht des Oberlehrers K. Schmidt,

Digitized b

von Minden, Realschule, ein Bericht des Gymnasiallehrers Bösch,

von Münster, Gymnasium, zwei Berichte: der Oberlehrer Professor A. Hölscher, Professor Dr. Middendorf und Professor Dr. Grüter — des ordentlichen Lehrers Dr. Hense, nach Besprechung mit Oberlehrer Dr. Scherer und ordentlichem Lehrer Stahlschmidt,

von Münster, Realschule, ein Bericht des Oberlehrers Schildgen,

von Paderborn, Gymnasium, ein Referat des Oberlehrers Dr. Schillings und ein Protokoll der Lehrer-Conferenz,

von Recklinghausen, Gymnasium, ein Bericht des Oberlehrers Uedinck, welcher nach dem Begleitschreiben des Directors der Anstalt zunächst nur als Arbeit dieses Lehrers zu betrachten ist,

von Rheine, Gymnasium, ein Bericht des ordentlichen Lehrers Pellengahr,

von Siegen, Realschule, acht Berichte: des Directors Dr. Schnabel — des Conrectors Dr. Langensiepen — des Oberlehrers Engstfeld — der ordentlichen Lehrer Dr. Schwarz und Kämper — des ordentlichen Lehrers Dr. Richter — des ordentlichen Lehrers Dr. Treutler — des ordentlichen Lehrers Menzel — des ordentlichen Lehrers Plöger,

von Soest, Gymnasium, ein Bericht des Gymnasiallehrers Schenck, dessen Ansichten, nach ausdrücklicher Bemerkung des Directors der Anstalt, die Lehrer-Conferenz zugestimmt hat,

von Warendorf, Gymnasium, ein Bericht ohne Namen des Verfassers.

Diese Berichte sind, wie es der Wichtigkeit der Vorlage entspricht, deren enger Zusammenhang mit tief greifenden Fragen der Pädagogik und Didaktik sich nicht verkennen läßt, zum großen Theile so eingehend und umfassend ausgefallen, daß auch das Referat zu einer längeren Abhandlung werden mußte. Ich beabsichtige daher, dasselbe drucken zu lassen und in dieser Form den geehrten Mitgliedern der Conferenz zu übersenden. Zur Besprechung gedenke ich, in Uebereinstimmung mit den Herren Correferenten, aus den sieben Theilen der Arbeit nur einige Bruchstücke zu bringen, die am meisten geeignet sind, eine Debatte über praktische Vorschläge hervorzurufen. An jede Verlesung eines solchen Bruchstückes werden sich Thesen anreihen, über deren Fassung ich mich mit meinen Widersachern, den Herren Correferenten, verständigt habe.*)

*) Zur Besprechung ist nur ein Bruchstück aus Theil I gekommen. Die Debatte, welche dasselbe hervorrief, war so lebhaft und eingehend, daß sie die ganze dem Gegenstande gewidmete fünfstündige Sitzung ausfüllte. Von den Anmerkungen zu Theil I sind mehrere erst nach der Debatte in der Directoren-Conferenz hinzugefügt.

I.

Die Vorlage des Königlichen Provincial-Schul-Collegiums scheint im allgemeinen vorauszusetzen, daß eine größere Concentration des Unterrichtes an den höheren Lehranstalten wünschenswerth sei, ohne jedoch über die Möglichkeit und das Maß irgend ein Urtheil zu fällen.

Die einzelnen Schulen verhalten sich dieser Ansicht gegenüber ziemlich verschieden: Hamm und Soest deuten an, daß es sich überhaupt wohl fragen möchte, ob man eine größere Concentration zu erstreben habe; Dortmund dagegen hat wider die „große Mannigfaltigkeit von zwangsweise auferlegten Beschäftigungen" schwere Bedenken und äußert, indem es auf den Unterschied zwischen dem gereiften Mann und dem werdenden Menschen aufmerksam macht: „Die Denkkraft wird, wenn sie nicht genügend ruhen und sich vertiefen kann, nicht im wünschenswerthen und möglichen Maße gekräftigt; der Wille wird bei einem zu mannigfaltigen Betriebe leicht um das stärkende Bewußtsein des vollen Könnens auf irgend einem Gebiete betrogen und durch den von den verschiedensten Seiten her auf ihn geübten Druck an der Kräftigkeit seiner ursprünglichen Impulse geschädigt; dem Gemüthsleben ist es bei der Vielheit der neben einander betriebenen Gegenstände, welche überdies leicht eine abstoßende Hetzerei im Gefolge hat, erschwert, irgendwo liebend einzuwurzeln, und so tritt in der glücklichsten Zeit seiner Jugendblüthe und gegenüber den köstlichsten Gütern humaner Bildung, an denen zu participiren durchaus als ein stolzes Privilegium empfunden werden sollte, nicht selten die Gefahr der Unlust und Verdrossenheit, ja der Verbitterung ein."

Sehen wir zu, ob und inwiefern Dortmund Recht hat. Begleiten wir einen Quartaner in seine Klasse und in sein Arbeitszimmer. Er mag ein Gymnasium besuchen, dessen Stundenplan im wesentlichen dem Lattmann'schen Normal-Stundenplan entspricht. Der elfjährige Knabe hat dann vielleicht an einem Montag, nachdem er seine Vorbereitung für die Schule nochmals durchgelesen und nachgesehen, in einer ersten Schulstunde einen Religionsunterricht, in dem, nach Durchnahme der am Sonntag gehörten Predigt und Abfragung eines nicht darauf bezüglichen Kirchenliedes, ein Stück aus dem Evangelium Lucä, etwa die Gleichnisse vom ungerechten Haushalter und reichen Manne, oder die Aussendung der Zwölf und wie Herodes von Jesu hört, oder die Speisung der Fünftausend, erklärt wird. Die zweite Stunde führt ihn in der Lectüre des Cornelius Nepos mitten in das Leben des Themistokles oder den Hannibalischen Krieg; die dritte Stunde läßt

Digitized by Google

ihn, nachdem er ein griechiſches Exercitium aus Spieß zurückerhalten hat und auf mannigfache Verſtöße in den Declinationsformen u. ſ. w. hingewieſen iſt, ſich noch über den Reichthum der Formen von τύπτω oder παιδεύω wundern oder ärgern; die vierte Stunde geſtattet ihm, ſich an den Sätzen vom gleichſchenkligen Dreieck zu erholen.

Bald nachdem er zu Mittag gegeſſen hat, macht die Schule ihn mit der Lehre vom Gebrauche des Genitivs im Lateiniſchen bekannt und führt ihn dann zum Schluß aus der alten Zeit in die neue, aus Latium nach Vorderindien, deſſen geographiſche Verhältniſſe er kennen lernen ſoll. Folgt ein Spaziergang, darauf die Vorbereitung für Dienſtag. Letztere gibt, um mit Kühner zu reden*), dem Knaben Veranlaſſung, in der Regiſtratur ſeines jugendlichen Geiſtes alle oder faſt alle Fächer in Eile noch einmal zu ziehen, um in jedem die Akten etwas zu ordnen und mit „freier Thätigkeit“ weiter zu führen. Er hat vielleicht für eine deutſche Stunde einen Spaziergang zu beſchreiben, für eine lateiniſche im Phaedrus, für eine griechiſche in Spieß' Uebungsbuch zu präpariren und zugleich einige Formen zu lernen, für eine geſchichtliche Stunde ſich in die Zeit der Samniterkriege zu verſetzen oder auch für eine Rechenſtunde ſich einige Aufgaben aus dem gewöhnlichen Leben zu überlegen, ſodann für den Nachmittag ſich auf ein lateiniſches Extemporale vorzubereiten, das über Regeln der Caſus-Lehre geſchrieben, und worin Vocabeln und Redensarten aus Cornelius Nepos verwandt werden ſollen, und endlich noch blos Einiges aus der franzöſiſchen Conjugation zu erlernen. Nun würde er Ruhe haben, wenn nicht die Verhältniſſe und Wünſche der Eltern es nothwendig machten, ihn bei einem Sprachmeiſter franzöſiſchen Privatunterricht nehmen oder auch bei einem Muſiklehrer ſich auf dem Klavier verſuchen zu laſſen.

Fragen wir ferner den vierzehnjährigen Unterſecundaner einer Realſchule I. Ordnung, wie er einen Montag zugebracht hat. Nach einiger Vorbereitung für die Schulſtunden und Durchleſung eines abzuliefernden deutſchen Aufſatzes, etwa einer Chrie, hat die erſte Stunde, eine lateiniſche, ihm Gelegenheit geboten, Caeſar nach Britannien zu begleiten, die zweite ihm ſtereometriſche Nüſſe zu knacken gegeben, die dritte ihn in der Lehre von den Temps et Modes oder in der vom Adverbe geübt, in der vierten, einer deutſchen, ſind die Tropen wiederholt worden, worauf das Lied von der Glocke ihn vielleicht in's Leben der Familie zurückführte. Der Nachmittag machte ihn mit Elec-

*) Programm der Realſchule zu Saalfeld. 1845.

Digitized by Google

tricitäts-Erscheinungen bekannt, der Abend wurde zur Vorbereitung auf den Dienstag verwandt. Es kamen nach einander an die Reihe: Für die erste Dienstag-Stunde die am Sonntag gehörte Predigt, einige Strophen eines Kirchenliedes und ein Stück aus dem Brief an die Epheser, etwa Ermahnungen zu einem gesitteten Leben, oder aus dem an die Philipper, etwa die Warnung vor Irrlehren, sodann für die zweite Stunde ein paar Gleichungen mit mehren Unbekannten, für die dritte die Lehre vom Participium im Lateinischen, worüber ein Exercitium anzufertigen war, für die vierte eine Scene aus der englischen Geschichte, nach Walter Scott, History of England. Die Vorbereitung für Dienstag-Nachmittag gestattete dem Schüler zunächst, sich an einer französischen Novelle zu erfreuen, und versetzte ihn dann, da auch noch für eine Geschichtstunde zu sorgen war, zum Schluß aus der Gegenwart in die Zeit des peloponnesischen Krieges. Da er im Lateinischen etwas zurück ist und doch unter allen Umstände zu Ende des Schuljahrs das Zeugniß für den einjährigen Dienst haben muß, so vermehrte er „freiwillig" seine Arbeit noch um eine lateinische Privatstunde. Vielleicht aber auch, wenn jenes nicht der Fall ist, beschäftigte er sich in einer „Mußestunde" noch etwas mit Zeichnen, auf das seine Eltern, wie er weiß, großes Gewicht legen.

Daß eine derartige Zersplitterung der Thätigkeit nicht eben heilsam sei, ist schon oft bemerkt worden. Director Dr. Schmidt äußert im Wittenberger Programm von 1844, man führe seit vielen Jahren fortwährend Klage, daß bei der jetzigen Einrichtung der Gymnasien einestheils durch den stündlichen Wechsel der verschiedenartigsten Lehrgegenstände die Aufmerksamkeit der Schüler zerstreut, anderentheils durch die selbstständige Behandlung aller Gegenstände das Interesse derselben gleichmäßig vertheilt und in Folge dessen abgestumpft werde. Und in dem schon citirten Programm der Realschule zu Saalfeld von 1845 sagt Kühner, der Schüler lerne bei solcher Thätigkeit wohl, was er später im Leben können müsse: Geschäfte im bunten Wechsel treiben; aber freilich stehe auch zu fürchten, daß er seine Lectionen eben nur wie Geschäfte abmache, und an einer anderen Stelle: „Seine Gedanken sind in ein Philadelphisches Zellensystem gefangen; er hat genug zu thun, wenn er jeden Tag einmal die Runde machen will, um einen jeden flüchtig zu besuchen."

Eine Reihe von ähnlichen Urtheilen anderer Männer, unter denen namentlich auch Herbart sich befindet, hat Oberlehrer K. Reimer im Programme der Realschule zu Leipzig von 1869 zusammengestellt.

Digitized by Google

Auch unseren Behörden ist das Bedenkliche einer Zertheilung der Thätigkeit, wie sie unsere gegenwärtigen Schulverhältnisse leicht mit sich bringen, keineswegs entgangen. Die Circular-Verfügung vom 24. Oktober 1837 bezeichnet es als einen Uebelstand, daß durch Anhäufung zu vieler verschiedenartigen Lehrobjecte in Einem Tage die Kraft der Schüler zersplittert, ihr Geist durch die Verschiedenheit des Vorgetragenen verwirrt und ungebührlich angestrengt werde. Die Circular-Verfügung vom 7. Januar 1856 nennt eine größere Concentration des gesammten Unterrichtstoffes ein dringend hervortretendes Bedürfniß. Die Erläuterungen zur Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung der Realschulen vom 6. Oktober 1859 verlangen nachdrücklich eine Concentration der Gegenstände des Lehrplanes, bei welcher die Mannigfaltigkeit als Einheit wirke und empfunden werde.

Und in der That sind von der Massenhaftigkeit des dargebotenen Lernstoffes wie von einer schnellen Aufeinanderfolge verschiedenartiger Lehrgegenstände wohl Gefahren zu besorgen. So wie der Leib des Knaben bei Lucullischen Mahlzeiten nicht wahrhaft gedeihen, die Muskelkraft nur bei einfacher und mäßiger Kost ihre natürliche Entwickelung erreichen kann: so bedarf auch der jugendliche Geist einer Nahrung, die er in Muße verarbeiten, gleichsam verdauen kann. Unseren jetzigen massenhaften und vielgestaltigen Unterricht aber vergleicht W. v. Humboldt mit dem Nudeln der Gänse. Und Andere stimmen ihm bei. Kaum, ist gesagt worden, hat der Schüler sich in dem Ideenkreis eines Faches zurecht gefunden, kaum sich an die Art und Weise der Thätigkeit, welche dieses Fach verlangt, gewöhnt, kaum sich vertraut gemacht mit der Eigenthümlichkeit des Lehrers, so wird er gezwungen, sich vollständig umzustimmen. Dabei können, um mit Mager zu reden, unmöglich im Geiste sich Gewohnheiten bilden, die Vorstellungen derselben Art können nicht heimisch werden, sich nicht setzen, nicht an einander schießen, nicht wurzeln und treiben. Schon deshalb muß nothwendigerweise der Fortschritt in allen einzelnen Fächern unter solch buntem Wechsel leiden. Und was mehr als das zu bedauern ist, es leidet die geistige Entwickelung zu klaren Anschauungen, consequentem Denken und bewußtem Handeln überhaupt. „Kaum sind ein paar Vorstellungen aufgenommen, so werden sie durch Vorstellungen anderer Art verdrängt, und so wird Alles in den jungen Köpfen zu einem Brei, die Köpfe werden systematisch verdummt.“ Sie werden zugleich auch zu ernstem Studium und energischem Wirken unfähig gemacht. Die jugendlichen Geister, sagt wiederum W. v. Humboldt, sind jetzt Knospen,

Digitized by Google

die man in heißem Waſſer abgebrüht hat: es fehlt ihnen alle Keim- und Triebkraft. Die mannigfaltigen Unterrichtsgegenſtände, in geringen Doſen zugemeſſen und in ihrer Wirkſamkeit einer durch den andern beſchränkt, laſſen jenen raſchen und ſicheren Fortſchritt und jene Freude an den eigenen Siegen nicht zu, aus welchen die Kraft zu neuen Siegen zu erwachſen pflegt, und ohne die eine rechte Luſt und Liebe zu dem einen oder andern Unterrichtsgegenſtand, eine Anregung und Gewöhnung zur Selbſtthätigkeit nicht denkbar iſt. Manche Fächer ſtellen ſich den Schülern als Nebenfächer dar und werden als ſolche behandelt, und die Ungründlichkeit, welche hiervon die Folge iſt, überträgt ſich auch auf die „Hauptfächer." Die häuslichen Arbeiten werden bei ihrer Mannigfaltigkeit, auch für die gereifteren Schüler, meiſtens klein aufgegeben und daher flüchtig angefertigt. Und ſo wird, zumal bei der Richtung unſerer Zeit zur „Vielthuerei", endlich der geſammte Unterricht für die Schüler „nur ein Schauſpiel, ein Schattenſpiel an der Wand". Die ſittlichen Schäden, die Nachtheile für Charakterentwickelung, welche damit verbunden ſind, und die auch wieder den Erfolg des Unterrichtes in Frage ſtellen, will ich hier nicht ausmalen, auf den Nachtheil für das Gemüthsleben, deſſen Dortmund gedenkt, nicht näher eingehen. Dagegen mag noch darauf hingewieſen werden, daß unſere Lehrplane bei fleißigen Schülern von mittelmäßiger Faſſungskraft leicht zu einer Ueberanſtrengung des Geiſtes und Ueberbürdung mit häuslicher Arbeit führen, unter welcher die körperliche und damit auch wieder die geiſtige Geſundheit leidet.

Aber treten ſolche Uebel denn wirklich hervor? Iſt nicht unſere Jugend noch ebenſo friſch, als die vor dreißig oder ſechzig oder neunzig Jahren auf den Schulbänken geſeſſen hat? Ich glaube, ſie iſt ſogar im Durchſchnitt friſcher. Unſere Pädagogik iſt ebenſo wie unſere ärztliche Kunſt vernünftiger geworden: ſie ſcheut ſich weniger als früher vor freier Luft und tüchtiger Bewegung. Zum Schwimmen und Schlittſchuhlaufen, die früheren Pädagogen Greuel waren, fordern wir unſere Schüler auf. Aber gerade die große Aufmerkſamkeit, die wir auf körperliche Bewegungen zu verwenden begonnen haben, beweiſt, daß in der Entwickelung unſeres Unterrichtsweſens Gefahren liegen, deren man ſich mehr und mehr bewußt wird.

Kann ſolchen durch Beförderung körperlicher Uebungen allein vorgebeugt werden? Gewiß ſchon deshalb nicht, weil einerſeits neben einer Thätigkeit, wie ich ſie oben ſkizzirt habe, für körperliche Bewegung nur wenig Raum bleibt, und anderſeits gebotene körperliche Uebungen,

Digitized by Google

die etwa hinzutreten, so nützlich sie auch an sich sein mögen, doch das Vielbeschäftigtsein nur noch vermehren, die freie Entwickelung nur noch mehr einengen.

Wenn aus unseren Schulzuständen die oben besprochenen Uebel nicht öfter hervorgehn, als es der Fall ist. so liegt die Schuld im allgemeinen nicht an unseren Lections-Planen. Glücklicherweise ist die größte Feindin der Schulen oft die größte Freundin der Schüler. Es ist das Göttergeschenk der Faulheit, was unsere Lections-Plane hindert, ihren bösen Einfluß auszuüben.

Aber was thun, um sie zu ändern, zu verbessern? Die alten Grundlagen unserer Bildung, die Gegenstände, deren Bildungskraft sich in Jahrhunderten erprobt hat, können wir nicht aufgeben; und doch dringt anderseits der immer mächtiger werdende Strom des modernen Lebens unwiderstehlich an unsere Schulen heran, wir können die fortschreitenden Bedürfnisse des Lebens nicht ignoriren. Es ist unverkennbar, daß die immer größere Erweiterung und Vertiefung der Wissenschaften wie die immer verwickelter werdenden Verhältnisse des Lebens einer gesammelten Schulthätigkeit immer bedeutendere Hindernisse in den Weg legen. Da die Lehrgegenstände, sagt Tegnér, sowohl an Mannigfaltigkeit als an Umfang zunehmen, die Kräfte zu lernen aber im allgemeinen dieselben bleiben, wie zuvor, so reicht bald keine Geisteskraft mehr zu, die Frühlingsflut aufzufassen und abzuleiten, welche ertränkt, statt zu wässern und zu erfrischen. Aber anderseits schreitet mit der Schwierigkeit auch unsere Erkenntniß derselben fort. Wir haben daher, wie besonders Bielefeld hervorhebt, angefangen, unser Schulwesen bestimmter zu gliedern; wir haben uns das Ziel der einzelnen Schulen immer klarer gemacht, der Natur der menschlichen Entwickelung immer ernstere Aufmerksamkeit zugewandt.

Und hierin muß denn auch das Heilmittel liegen, wenn es überhaupt ein solches giebt.

Concentration lautet das pädagogische Feldgeschrei der Zeit. Aber wie soll concentrirt werden? Wir werden uns darüber vielleicht verständigen, wenn wir uns die Frage beantworten: Was soll concentrirt werden? Letztere aber setzt voraus, daß man sich klar mache: Was heißt Concentration? In einer Programm-Abhandlung*) hat Director Kern einige der sehr verschiedenen Begriffe einander gegenübergestellt, die man mit diesem Worte verbunden. Latt-

*) Mühlheim a. d. Ruhr, 1863.

mann aber macht in seinem vielfach anregenden Buche über die Frage der Concentration auf die Gefährlichkeit solcher bildlichen Ausdrücke aufmerksam; er vergißt freilich dabei, daß es nicht minder gefährlich ist, bei eigener einseitiger Vorliebe, mit scholastischer Sicherheit auf unbegründeten Voraussetzungen einen Bau aufführen zu wollen. Weil es für ihn einmal feststeht: Das Gymnasium ist, auch jetzt noch, die „lateinisch-griechische Humanitäts-Schule", oder, um mit Lehmann zu reden: „Wir lehren Eines, Lateinisch und Griechisch"; weil aber nachträglich doch sich findet, daß wenigstens die Mathematik weder ausgestoßen, noch in einen äußeren Ring versetzt werden kann: so wird dieselbe gnädiglich in den Kern zugelassen, weil sie ein „integrirender Bestandtheil des Alterthums" sei; die Gymnastik dagegen, die gewiß doch wohl ein integrirender Bestandtheil des Griechenthums war, gehört, weil man einmal höchstens über 32 Stunden zu verfügen hat, von denen 16 für Latein und Griechisch bestimmt werden müssen, „nicht in den Lehrplan"; das Singen und Zeichnen, die einer Bildung in hellenischem Sinne doch wohl nicht ganz fern liegen, müssen sich mit einiger Berücksichtigung in den drei unteren Klassen begnügen und können auch in diese nur so zugelassen werden, daß die Schüler entweder singen, oder zeichnen. Die „beiden Seiten der Bildung, welche man nach ihren Objecten mit Mensch und Natur bezeichnet", werden anerkannt; die „gerühmte Harmonie des Alterthums besteht gerade darin, daß es dieselben beide umfaßt"; aber auf dem Gymnasium soll die Mathematik, die in ihren Anfängen ein rein oder fast rein formales Studium ist und erst in ihrer Entwickelung und Anwendung zur Sprache der Natur wird, die „mit Natur bezeichnete Seite der Bildung" wenigstens grundsätzlich vertreten, obschon „auf das Gymnasium nur die reine Mathematik, im allgemeinen beschränkt auf Geometrie und Arithmetik, gehört", also auch namentlich die mathematische Physik nicht dahin gehört. In Quarta soll die Naturgeschichte, die ein irgend vernünftiger Unterricht in Sexta und Quinta jedenfalls auf Beobachtung und Beschreibung von Pflanzen und Thieren der Heimat beschränkt hat, mit der Geographie ferner Länder zusammenfallen, in Tertia soll im naturwissenschaftlichen Unterrichte mathematische und physische Geographie „zum Bewußtsein gebracht" werden; in Secunda und Prima hat die Naturwissenschaft nur noch für künftige Mediciner und Juristen Bedeutung und liegt daher dem Hebräischen der künftigen Theologen und Philologen parallel.

Schon aus diesen Anführungen wird sich ergeben, daß, trotz der

Digitized by Google

vielen interessanten Blicke, die Lattmann uns in das Wesen der Concentration thun läßt, doch aus seinen Erörterungen wohl ebenso wenig eine befriedigende Gestaltung unserer höheren Schulen hervorgehen kann, als dies früher aus den Untersuchungen des geistvollen Deinhardt geschehen konnte, dessen luftiger philosophischer Bau schon durch seine allem pädagogischen Ve rstande widerstreitende Construction des naturwissenschaftlichen Unterrichtes auf Gymnasien genugsam charakterisirt ist.*)

Darin aber hat Lattmann unstreitig Recht, daß jede Concentration des Unterrichtstoffes und der Lehrkraft nur Mittel zu dem Zwecke sein kann, daß der Schüler sich concentrire. Dies heben auch mehre der eingegangenen Berichte, namentlich der Referent für Arnsberg, nachdrücklich hervor. Wenn Siegen auf einheitliche Bildung des Schülers dringt, oder Münster-Realschule das Ziel des Unterrichtes als Centrum aufgefaßt wissen und den Unterricht so gestaltet sehen will, daß alle Lehrfächer auf den einen Punkt hinarbeiten, und derartig in einander greifen, daß sie von den verschiedensten Seiten auf den Schüler nach dem einen Ziel hin einwirken: so ist das nicht wesentlich verschieden: jene einheitliche Bildung kann nur dadurch gefördert, auch dieses Ziel nur dadurch erreicht werden, daß der Schüler sich concentriren lernt.

Denn das Ziel des Unterrichtes aller Schulen ist, den Schüler zu befähigen, daß er später einerseits die durch das Leben gebotenen Bildungsmittel selbständig benutze, anderseits jeder in seinem Kreise an der großen Aufgabe der Menschheit mitarbeite. Beides ergänzt sich gegenseitig: eines ist ohne das andere nicht möglich. Durch dieses Ziel aber ist die Verschiedenheit der einzelnen Arten von Schulen ebensowohl als ihre Einheit und ihr Zusammenhang bedingt. Keine Schule kann es auch nur annähernd erreichen, wenn sie nicht dahin strebt, ihre Schüler a) zu Menschen im vollen Sinne des Wortes heranzubilden, b) für die gesammte Stellung, die sie einstens im Leben einnehmen sollen, also nicht für ein einzelnes Fach, wohl aber für eine bestimmte Berufsgattung vorzubilden, c) zu klarem und energischem

*) „Eine in's Einzelne eingehende Kenntniß der Thätigkeiten und Producte der Natur gehört nicht in's Gymnasium, wohl aber eine allgemeine Erkenntniß des Naturlebens. Dazu ist gar nicht so viel Zeit erforderlich: Eine Stunde in der Woche reicht aus, um diesen Zweck zu erfüllen. — Anschauung des thierischen Lebens erlangt der Gymnasiast, wenn ihm auch nur eine kleine Zahl von Säugethieren und Vögeln ordentlich beschrieben wird." U. s. w.

Digitized by Google

Handeln für das als richtig Erkannte zu erziehen. Jede Schule, welche dies nicht erstrebt, sondern sich damit begnügt, den Schülern Kenntnisse und Fertigkeiten beizubringen, ist eine Fachschule, mögen jene Kenntnisse auch von der edelsten Art sein, diese Fertigkeiten auch in den höchsten Sphären sich bewegen.

Stellen wir solcher Aufgabe das zu bildende und zu erziehende Subject gegenüber. Das Kind, welches in die Elementarschule eintritt, kennt, wenn nicht unglückliche Verhältnisse die Eltern gezwungen haben oder Thorheit sie verleitet hat, seine schönen Kinderjahre zu stören, noch keine Arbeit, es hat nur gespielt, d. h. sich in fortwährendem Wechsel beschäftigt, wie Lust und Laune es eingab, und durch diese Beschäftigung sich körperlich und geistig entwickelt. Jetzt soll es arbeiten lernen. Aber seine Arbeit bewegt sich zunächst in dem, was es täglich um sich herum ausüben sieht: in den für das gewöhnliche Leben nothwendigen Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens, oder knüpft auch, im Singen und Turnen, an das an, was es spielend schon getrieben hat. Die biblischen Geschichten, die es erzählen hört und wiedererzählt, die Liederverse und Bibelsprüche, die es allmählich lernt, führen es über jenen Kreis überhaupt nicht oder doch nicht wesentlich hinaus: von religiösem, kirchlichem Leben ist es ja von früh auf mehr oder weniger umgeben gewesen. Wenn daher der Lehrer es versteht, die Anforderungen der Schule allmählich und mit Maß an die Kinder herantreten zu lassen, so bilden dieselben einen natürlichen Fortschritt in dem Leben der letzteren.

Obere Stufen der Elementarschulen, welche der für höhere Schulen bestimmte Knabe nicht mehr durchzumachen hat,*) übergehe ich hier, und folge dem Knaben auf die höhere Lehranstalt.

In dieser treten, mag er dem Gymnasium oder der Realschule I. Ordnung sich zuwenden, sofort außer einer fremden Sprache einige Wissenschaften, wenn auch in ihrer elementarsten Gestalt, an ihn heran, und hiermit sein Schulleben und das ihn umgebende gewöhnliche Leben in eine Art Gegensatz. Damit aber stellt sich auch die Gefahr ein,

*) In unteren Elementarklassen, welche derselbe durchmacht, obigen Kreis zu überschreiten, ist schon deshalb ein Fehler, weil darunter die feste Aneignung der Elementarkenntnisse nur leiden kann. Inwiefern besondere Vorklassen einer höheren Schule einen Theil des unten dargelegten Pensums der Sexta vorwegnehmen können und ohne Gefährdung der Entwickelung ihrer Zöglinge vorwegnehmen dürfen, darüber traue ich mir kein sicheres Urtheil zu, weil mir die Erfahrungen fehlen. Von Bedeutung aber würde dieser Theil wohl schwerlich sein.

Digitized by Google

daß die Entwickelung des Knaben übereilt, die Spannkraft seines Geistes nicht durch allmähliche Uebung gestärkt, sondern durch Ueberanstrengung zerstört, die Befähigung zu geordnetem Studium und energischem Handeln nicht durch Hinwendung aller Kräfte auf bestimmte Ziele allmählich hervorgebracht, sondern durch eine Zersplitterung der Thätigkeit für immer untergraben werde. Und solcher Gefahr wird keineswegs dadurch begegnet, daß man etwa, Einem Unterrichtsmittel zu Liebe, alle anderen zurückdrängt. Wenn Roth sagt: „Die Menschenseele bedarf ganz vornehmlich der Einheit der Beschäftigung: sie bedarf ihrer im reifen Mannesalter, wie viel mehr in der zarten Jugend!“ so spricht er eine halbe Wahrheit aus, die, unrichtig angewandt, die natürliche Entwickelung des Menschen geradezu umkehrt. Die Seele des Kindes, des Knaben gedeiht nicht bei immer gleichartiger Thätigkeit. In ihm ruhen die Keime zu den verschiedensten Interessen, und Aufgabe jedes erziehenden Unterrichtes, also auch jeder höheren Bildungsanstalt ist es, nach Herbart's Ausdruck, ein vielseitiges, aber gleichschwebendes Interesse zu erregen. Jene Gefahr können wir vielmehr nur vermeiden, wenn wir der natürlichen Entwickelung des Menschen folgen. Der neunjährige Knabe hat für Wissenschaft, in welcher Form sie auch an ihn gebracht werden mag, weder Sinn, noch Fassungskraft: jede Entwickelung eines Begriffes, jede Anschauung der Zeit, jede Vorstellung von Zuständen, in denen er nicht selbst gelebt hat, jedes Hineindenken in fremdes Fühlen und Sinnen ist für ihn unendlich schwierig, wenn nicht unmöglich; was sein Denken beherrscht, ist das ihn umgebende Leben; sein Verlangen ist, zu sehen und zu hören. Wer daher ihm zumuthet, sofort in einer Stunde sich in die Zustände des alten Griechenlands zu versetzen und die Jahreszahlen aus dem Leben des Themistokles auswendig zu lernen, in einer anderen sich eine Vorstellung vom Aequator, von den Polen u. s. w. zu machen und in einer dritten Namen von inländischen und ausländischen Pflanzen auswendig zu lernen, stellt an ihn übertriebene Forderungen und gefährdet seine Entwickelung auf das ernstlichste. Diese Wahrheit ist für dasjenige Lehrfach, das zuletzt in höhere Schulen Eingang gefunden hat, die Naturkunde, ziemlich allgemein anerkannt; die Circular-Verfügung vom 7. Januar 1856 bestimmt sogar, daß der naturgeschichtliche Unterricht in Sexta und Quinta überall da ausfallen solle, wo es an einem Lehrer fehle, welcher denselben in anschaulicher und anregender Weise und ohne das Streben nach systematischer Form und Vollständigkeit zu ertheilen befähigt sei. Dagegen hat im geographischen

Digitize

Unterrichte die Erkenntniß, daß es verkehrt ist, von der Heimat auf Provinz, Staat u. s. w. überzugehen, dem entgegengesetzten Fehler einen Schein von Berechtigung gegeben. Die Westfälische Instruction für den geographischen Unterricht, die in weiten Kreisen eine verdiente Anerkennung gefunden hat und befolgt worden ist, schreibt vor, daß derselbe mit einer Einleitung beginne, welche das Hauptsächlichste aus der sogenannten mathematischen Geographie enthalte, und dann, anfangend mit den außereuropäischen Erdtheilen, zur topischen Geographie übergehe. Und doch setzt, wie ein Referent für Lippstadt bemerkt, schon der einfachste Gebrauch irgend welcher an der Wand aufgehängten oder von dem Lehrer an die Wandtafel gezeichneten Landkarte, lediglich zu dem Zwecke, Länderumrisse, Fluß- und Gebirgslinien deutlich zu machen, eine Geläufigkeit voraus, weitausgedehnte Landstrecken in sehr verkleinerter horizontaler Projection darzustellen und aufzufassen, welche die Knaben weder im Hause, noch auf der Straße nebenbei erlangt haben, noch durch einen auf das Schulzimmer beschränkten Unterricht je erlangen können. Doch liegt eine zweite, für Bewohner des Flachlandes vielleicht noch größere Schwierigkeit bei Benutzung der Landkarten in der richtigen Auffassung der Niveau-Verschiedenheiten. Doch ist die Anforderung, die Erdkugel in ihrer täglichen Umdrehung um sich selbst und in ihrem jährlichen Lauf um die Sonne sich in richtiger Stellung zur Sonne vorzustellen, und den in verschiedenen Breiten in verschiedener Weise stattfindenden Wechsel von Tag und Nacht und von Sommer und Winter, sowie die verschiednen Grade der Beleuchtung und Erwärmung, als durch die Stellung der Erde zur Sonne bedingt, klar aufzufassen und sich beständig gegenwärtig zu halten, der Art, daß ihr ein Schüler unterer Klassen stets nur in unvollkommener Weise, jedenfalls aber dann gar nicht genügen kann, wenn die an die Betrachtung des Telluriums geknüpfte Erläuterung im Zimmer sich lediglich auf die unklaren und verworrenen Eindrücke stützt, welche die meisten Knaben, sich selbst überlassen, von den bezüglichen Himmels- und Witterungserscheinungen in sich aufnehmen*). Und im geschichtlichen Unterrichte sind wir nicht abgeneigt, ähnliche unerfüllbare Anforderungen an den neunjährigen Knaben zu stellen. Die in mancher Beziehung vortreffliche ältere Instruction für den geschichtlich-geographischen Unterricht in Westfalen wollte den

*) S. Pädagogisches Archiv, Bd. XII, Nr. 4. Vgl. Finger, Anweisung zum Unterricht in der Heimathskunde.

Digitized by Google

Schüler in Sexta zunächst durch eine Einleitung, welche von dem einfachsten Naturzustande des Menschengeschlechtes reden und die wichtigsten Erfindungen schildern sollte, aus der engen Welt seiner Heimat „in die Ferne der Zeit und des Raumes versetzen," und dann in den beiden unteren Klassen „das ganze Feld der Geschichte vom biographischen Standpunkt aus durchlaufen." Eine wahrhaft ungeheure Aufgabe. Knaben, welche vom Raume nur eine sehr beschränkte, von der Zeit kaum irgend eine Vorstellung haben und nur die Menschen ihrer Umgebung kennen, sollen von allem ihnen Bekannten abstrahiren, um jenseits der Jahrtausende menschlicher Entwickelung, in unbekannten Fernen sich einen Zustand zu denken, welchen sich vorzustellen ihrem Lehrer Schwierigkeit macht. Und darauf sollen sie in raschem Gange die Jahrtausende der Geschichte wieder durcheilen und Menschen aus den verschiedensten Zeiten und Völkern sich vergegenwärtigen. Kann dies klare Anschauungen geben? Kann der „Naturzustand", den sie sich denken, etwas Anderes sein, als im besten Fall ein sonderbares Phantasiegebilde? Und werden die Persönlichkeiten, die man ihnen vorführt, und wären es auch die „plastischen" Gestalten aus dem Alterthum, in ihrem Geiste nicht auch zu phantastischen Gebilden, ähnlich dem Alexander, wie ihn die Sage des Mittelalters sich umgeschaffen hatte?*)

Man wähne nicht, diesem Uebelstande durch jenen geschichtlichen Rahmen, welcher in den Jahreszahlen gegeben werden soll, entgegenwirken zu können. Solch ein geschichtlicher Rahmen ist in Sexta und Quinta nur ein zweiter Fehler, eine Quälerei für die Schüler. Ihr Gedächtniß soll allerdings, so lange es noch seine ganze Frische hat, fleißig geübt, es braucht nicht eben allzu ängstlich geschont zu werden, wenn es sich darum handelt, die Grundlagen für spätere Studien zu gewinnen; aber das Auswendiglernen von Sachen, welche der Knabe nicht verwenden kann, ist eine sklavische und geisttödtende Arbeit. Wenn er Vocabeln lernt, so wird diese an sich mechanische Thätigkeit

*) Auch eine besondere sittliche Einwirkung erwarte ich von dem biographischen Geschichtsunterricht in einer Sexta oder Quinta nicht. Es ist nur ein natürliches und schönes Gefühl der Knaben, wenn sie an ihren Helden auch die göttliche Gerechtigkeit, das Weltgericht, sich vollziehen sehen wollen. Dies können sie bei Mythen und Sagen; inwiefern aber in der Geschichte die göttliche Gerechtigkeit waltet, ist für Knaben noch unverständlich. Hieraus erklärt es sich auch, wenn z. B. bei der Durchnahme der Biographie Hannibals das Interesse der Knaben mit dem Jahre 215 aufhört.

durch die Beziehung, worin sie zum Hin- und Herübersetzen steht, nach dem Ausdruck eines berühmten Philologen „geadelt"; wenn er die deutschen und auch lateinischen Namen der Pflanzen lernt, die er beobachtet und beschrieben hat, so sieht er recht gut ein, warum; mit geschichtlichen Zahlen aber kann er gar nichts anfangen; sie sind nur Ballast für sein Gedächtniß.

Was den neun- und zehnjährigen Knaben auf das lebhafteste anzieht und daher für ihn den Keim fruchtbarer Entwickelung in sich trägt, ist einerseits das Leben der ihn umgebenden Natur und andererseits das innerlich wahre und schöne menschliche Leben, wie es die noch kindliche Poesie der Völker in Mythen und Sagen ausgeprägt hat. Dieses doppelte Interesse ist es daher auch, woran die höhere Schule zunächst anknüpfen muß.

Hieraus ergiebt sich: In den Lehrplan einer Sexta gehört zunächst weder Geschichte, noch Geographie, noch Naturgeschichte; aber Heimatskunde und Mythen und Sagen gehören nothwendig hinein. Durch letztere hindurch geht, da in ihnen die Ideale der Völker sich ausprägen, unter denen sie entstanden sind, der natürliche Weg zur Geschichte dieser Völker, aus ersterer entwickeln sich von selbst Verständniß und Interesse für Geographie und Naturgeschichte.

Doch der Knabe soll auch lernen, das, was er beobachtet, gehört, sich eingeprägt hat, darzustellen und durch solches Darstellen auch tiefer aufzufassen und sich klarer zu machen — das ist durch das Ziel der Schule bedingt, das liegt auch in der Stufe der Entwickelung begründet.

Die Darstellung von Naturgegenständen erfordert Fertigkeit im Zeichnen, erheischt aber auch die Fähigkeit mündlicher und schriftlicher Berichterstattung; was Menschen denken, fühlen, thun, prägt sich überhaupt zunächst in Worten aus. Die Anfänge des Zeichnens, dieser Kunst, die, wie kein anderer Gegenstand, „zum Sehenlernen anregt, die Beobachtungsgabe schärft, das sogenannte Augenmaß, den Ortssinn, den Ueberblick über das Ganze, verbunden mit Würdigung des Einzelnen, in allem Sichtbaren hervorruft und heranbildet,"*) sind also ein nothwendiges Element im Unterricht einer Sexta; die Sprache ist ein Hauptgegenstand des Unterrichtes jeder Bildungsanstalt auf jeder ihrer Stufen.

*) Vgl. K. Reimer, S. 24 fg.

Digitized by Google

Aber es ist ein Fehler, das Zeichnen in Sexta nach willkürlich ausgewählten Vorlegeblättern oder auch nach willkürlich ersonnenen Vorzeichnungen an der Wandtafel üben zu lassen. Es stellt sich dann allen den Knaben, denen kein besonderer Sinn dafür inwohnt, als etwas Fremdartiges, als eine neue Plage zu vielen anderen, dar. Dagegen bildet es ein natürliches Moment in der regelmäßig fortschreitenden Entwickelung und wird auch als solches empfunden, wenn es sich mit der Heimatskunde verbindet, an sie anschließt. Aber ist dies ausführbar?

„Der naturgeschichtliche Unterricht der Sexta faßt", sagt ein Referent für Lippstadt,*) „indem er zwischen Ausflügen ins Freie und Stunden im Zimmer abwechselt,**) gleichzeitig zwei verschiedene Aufgaben in's Auge, die sich wechselseitig ergänzen sollen. Auf der einen Seite soll die unbefangene Naturauffassung, welche auf das Ganze der Umgebung gerichtet ist und den einzelnen Eindrücken derselben mit gleicher Empfänglichkeit die Pforten der Sinne öffnet, soviel als möglich gepflegt und genährt***), auf der anderen Seite muß aber auch die Schärfe der sinnlichen Auffassung schon auf der untersten Stufe mit Sorgfalt geübt werden, wenn überhaupt der Knabe allmählich in den Stand gesetzt werden soll, die ihn umgebenden Erscheinungen, welche man im gewöhnlichen Leben meist ziemlich unbestimmt, nach ihrem Gesammteindrucke, auffaßt, sich rasch in allen ihren Einzelheiten zum klaren Bewußtsein zu bringen. Es müssen also Linien-, Flächen- und Körperformen in stufenweisem Fortschritte vom Einfacheren zum Zusammengesetzteren in den Unterrichtstunden beobachtet, beschrieben, gezeichnet werden."

„Der Zeichenunterricht kann, wenn er stufenweise vom Leichteren zum Schwereren fortschreiten will, auf der untersten Stufe im wesent-

---

*) Vgl. Pädagogisches Archiv, XII, 4.

**) Einer ganz regelmäßigen Abwechselung, der die Witterungsverhältnisse hindernd in den Weg treten können, bedarf es natürlich nicht: die Ausbeute jeder einzelnen Excursion ist der Art, daß man sie in mehren nachfolgenden Lectionen verwerthen kann. Freilich aber ist der gesammte Plan leichter ausführbar, wenn das Schuljahr zu Ostern als wenn es zu Michaelis beginnt.

***) Man könnte sagen, dies sei Aufgabe nicht des naturgeschichtlichen, sondern des deutschen Unterrichtes. Aber einerseits müßten dann, wenn der Knabe nicht etwa die Natur aus Büchern kennen lernen soll, auch mit dem deutschen Unterricht Ausflüge verbunden werden; anderseits scheint mir, wie weiter unten ausgeführt wird, gerade die Vereinigung der mannigfaltigsten Bildungselemente in dem sog. deutschen Unterricht ein Fehler in der gewöhnlichen Organisation unserer höheren Schulen zu sein.

lichen kein anderes Material zur Beobachtung und Darstellung benutzen, keinen andern Gang einschlagen, als den oben angegebenen, so daß also die Anfänge des naturgeschichtlichen und des Zeichenunterrichtes sich decken"*).

„Der erste geographische Unterricht muß unter allen Umständen den Schüler zur Auffassung und Darstellung von Flächenformen veranlassen. Beginnt er mit der Anschauung der nächsten Umgebung, so kann er die Zeichnung der Grundrisse von selbstbeobachteten Gegenständen, namentlich von Wegen und Landstrecken, als nächstes Ziel in's Auge fassen und leicht stufenweise vom Leichteren zum Schwereren fortschreiten. Er wird also ebenfalls zur Durchnahme des oben bezeichneten Materials in derselben Reihenfolge, wenn auch mit Hinweglassung der Körperformen, gezwungen sein."

„Wenn es demnach nicht bestritten werden kann, daß die drei auf Sexta betriebenen Zweige des Anschauungsunterrichtes in ihren Elementen fast völlig übereinstimmen: so muß es auch als das an sich Zweckmäßigste erkannt werden, sie nicht sofort als drei getrennte Zweige einzuführen, sondern sie so lange vereinigt zu lassen, bis ihre gemeinsamen Elemente zu voller Sicherheit und Geläufigkeit eingeübt sind"**).

Anderseits haben Beobachtungen, welche der Knabe in der ihn

---

*) Daß der Zeichenunterricht zur Einübung von Flächenformen nicht gerade auf Pflanzenblätter angewiesen ist, fällt wohl kaum in's Gewicht. Auch daß letztere nicht gezeichnet werden, wie sie in der Natur, sondern wie sie im gepreßten und getrockneten Zustand erscheinen, kann wohl um so weniger gegen die Verbindung des Zeichenunterrichtes mit dem naturgeschichtlichen geltend gemacht werden, als zu diesem das Sammeln und Einlegen der Pflanzen nothwendiger Weise gehört.

**) Man hat gegen diese Vereinigung mancherlei Einwände erhoben. Zunächst daß sie eine künstliche Verbindung verschiedenartiger Anschauungsübungen sei. Aber der gemeinsame Anschauungsunterricht knüpft ja eben an Beobachtungen in der Natur an. Das, was in dieser zugleich in den Gesichtskreis der Knaben getreten ist, auch in denselben Unterrichtstunden theils mit, theils nach einander zu behandeln, kann unmöglich Künstelei sein. Im Gegentheil, es würde unnatürlich — und, nebenbei bemerkt, innerhalb der Organisation unserer Schulen auch unmöglich — sein, auf besonderen geographischen Ausflügen etwa den Stand der Sonne u. s. w., auf naturgeschichtlichen Blätter und Insecten beobachten zu lassen, auf anderen wieder den Blick der Schüler auf das Ganze der Natur zu lenken. Doch die Excursionen selbst sollen bedenklich sein. Von zwei entgegengesetzten und sich widersprechenden Gesichtspunkten aus wird geltend gemacht, daß sie zur Zerstreuung, und daß sie zur Altklugheit führen. Das Eine mit ebenso wenig Recht als das Andere. Zerstreuung der Schüler würde nur dann daraus hervorgehn können, wenn der Lehrer es nicht ver-

umgebenden Natur macht, ebenso wie Sagen und Mythen, die er von seinem Lehrer erzählen hört oder auch liest, ein derartig lebhaftes Interesse für ihn, daß sie von selbst zur Mittheilung und zum Wiedererzählen reizen. Wird der eine wie der andere Unterricht zweckmäßig ertheilt, so bedarf es eines besonderen Stoffes für Sprechübungen in keiner Weise. Ein deutsches Lesebuch für Sexta enthält vollständig Genügendes, wenn es, neben einigen einfachen dichterischen Bearbeitungen des den Knaben umgebenden Natur- und Menschenlebens, nur Mythen und Sagen bringt, die zum Theil auch in ein poetisches Gewand gekleidet sein können. Eine Musterlese von Reisen, besonders Entdeckungsreisen, Biographien großer Reisenden jeder Zeit, wie sie ein Referent für Siegen als geeignetesten Stoff für ein Lesebuch der Sexta und Quinta bezeichnet, würde, weil derartiges, um gehörig verstanden zu werden, eine Menge von Kenntnissen, welche der Knabe noch nicht besitzen kann, und also auch von Erklärungen, welche den Eindruck des Ganzen nur stören, voraussetzt, das Wiedererzählen der Schüler weit weniger fördern. Solche Reisebeschreibungen mag der Knabe, welcher sich für sie interessirt, der Schülerbibliothek entleihen. Schilderungen der Thier- und Pflanzenwelt verschiedener Erdtheile und Zonen, die an vorgezeigte Abbildungen und Exemplare anknüpfen, wird den Schülern auch der Lehrer der Naturgeschichte und Geographie geben, welcher hierdurch und durch Mittheilungen passender Stellen aus Reisebeschreibungen namentlich den geographischen Unterricht beleben und die Ermüdung verhüten muß, die sonst aus der mechanischen Uebung des Aufzeichnens leicht entstehen könnte *).

---

stände, deren Aufmerksamkeit auf bestimmte Punkte zu fixiren und die im Freien gemachten Beobachtungen in der Schule zu verwerthen; Altklugheit nur dann, wenn er den ganzen Ausflug in eine Unterrichtstunde verwandeln wollte. Im Freien muß der Blick in's Weite schweifen, das ist vollkommen richtig, aber durch Excursionen unter Leitung des Lehrers auch in keiner Weise ausgeschlossen. Sobald keine durch den Zweck der Excursion bedingte Beobachtung zu machen ist, mögen die Knaben sich bewegen, sehen, fragen, wie sie wollen. So lernen sie allmählich auch für sich Wanderungen im Freien machen, die ihnen in jeder Beziehung heilsam sind. Daß dies am besten geschehen kann, wenn der Lehrer nicht mit ganzen Klassen, sondern mit einer kleinen Abtheilung derselben nach der anderen Ausflüge unternimmt, läßt sich nicht verkennen. Allein dann müssen dieselben außer der Schulzeit liegen, die ganze Einrichtung wird dem Zufall preisgegeben, Lehrer und Schüler werden, wenn man sie durchführt, noch mehr belastet, als sie schon sind, und bald tritt ohne Frage jene Verstimmung ein, welche K. v. Raumer bei seinen geographischen Spaziergängen wahrnahm, und weshalb er sie aufgab.

*) Vgl. Päd. Archiv, XII, 4.

Digitized by Google

Die bunte Mannigfaltigkeit unserer gewöhnlichen Lesebücher für Sexta aber scheint mir einerseits die Gefahr der Zerstreuung für die Schüler in sich zu schließen, anderseits durch keinen Schulzweck geboten zu sein; denn von Einführung in unsere Litteratur kann auf unteren Klassen wohl noch kaum die Rede sein.

Allein sind nicht auch Mythen und Sagen entbehrlich? Werden sie nicht durch die biblische Geschichte, namentlich durch die Erzählungen von den Patriarchen des alten Testamentes, die als Familiengeschichten dem Knaben am nächsten liegen, mehr als genügend ersetzt? Ich glaube nicht. Abgesehen davon, daß die Durchnahme jener Erzählungen in der Volksschule ihnen den Reiz der Neuheit genommen hat, und daß ihre religiöse Bedeutung kaum gestattet, von ihnen einen hinreichend freien Gebrauch zu machen, sind auch der Charakter, die Bildung und geschichtliche Bedeutung des Volkes, unter dem sie entstanden sind, von dem Charakter, der Bildung und geschichtlichen Bedeutung der indogermanischen Völker so unendlich verschieden, daß es schwerlich zweckmäßig ist, von ihnen unmittelbar zur Weltgeschichte überzugehn, deren Verlauf sich wesentlich an die freilich durch den religiösen Einfluß der Semiten bedingte Entwickelung der Indogermanen anknüpft oder vielmehr diese Entwickelung ist.

Daher sind griechische und germanische*) Mythen und Sagen ein nothwendiger Unterrichtstoff der unteren Klassen unserer höheren Lehranstalten: jene, die unter einem heiteren Himmel und milden Klima, ungetrübt durch fremde Einflüsse, sich so frei entfaltet und schön gestaltet haben, für Sexta, diese, die der rauhe Norden und die frühzeitige Berührung der Germanen mit dem Römerthum und Christenthume zu solcher Gestaltung nicht kommen ließen, für die zweite Stufe, für Quinta**). An die einen und die anderen reiht sich in Quarta

*) Nicht römische: dieselben erscheinen zu sehr als gemacht, um innerlich wahr und poetisch zu sein. Sie läßt man den Knaben besser in lateinischem Gewande kennen lernen, indem man mit ihm in Quarta etwa Rothert's oder Weller's kleinen Livius liest.

**) Ein ganzes Jahr für germanische Mythen und Sagen kann zu viel scheinen. Zwar nicht aus dem Grunde, welchen man wohl geltend gemacht hat, daß der Schüler sie auf seiner Schule später noch kennen lerne — denn in Wahrheit thut er das nicht, oder doch bei weitem nicht in hinreichendem Maße; wohl aber vielleicht, weil griechische Mythen und Sagen an sich einen größeren Bildungswerth haben. Berücksichtigt man dies, so könnte man in Quinta noch einen Theil des Jahres auf Wiederholung und Vervollständigung des griechischen Sagenkreises verwenden, der ja einen überreichen Stoff darbietet.

Digitized by Google

griechiſche Geſchichte, die ihre Fortſetzung in der römiſchen findet, in Tertia deutſche Geſchichte.

Geben ſie nun Anlaß genug zum mündlichen und auch ſchriftlichen Wiedererzählen von Gehörtem und Geleſenem, der Anſchauungsunterricht in Verbindung mit Ausflügen Anlaß zur Mittheilung von eigenen Beobachtungen: ſo fragt es ſich, welchen Anſpruch auf Selbſtändigkeit ein anderer Theil unſeres deutſchen Unterrichtes in unteren Klaſſen, die Uebung in der Orthographie, erheben kann.

Wir haben in Sexta und Quinta, theilweiſe auch noch in Quarta, eine Uebung, welche durchaus nothwendig iſt, aber in der Art, wie man ſie gewöhnlich betreibt, doch, nachdem ſie ſich ſchon durch drei Jahrgänge der Elementarſchule oder Vorſchule hindurchgezogen hat, allmählich ſehr mechaniſch wird: das Schreiben. Sollte ſie ſich nicht mit Einübung der Orthographie verbinden laſſen? Ich habe noch keinen Verſuch gemacht, auch noch keinen durchführen ſehn; aber mich dünkt, ein ſolcher müßte bei einiger Geſchicklichkeit des Lehrers gelingen, und würde dann der Orthographie ebenſo wie der edelen Schreibkunſt förderlich ſein.

Bleibt nur noch eine Seite des deutſchen Unterrichtes: die Einführung in die deutſche Grammatik; denn für weitere Lectüre der Knaben wird, wie oben ſchon einmal angedeutet wurde, am beſten geſorgt ſein, wenn der Klaſſenlehrer ihnen paſſende Bücher aus der Schülerbibliothek gibt und gelegentlich, in einer beliebigen Unterrichtſtunde oder auch auf einer Excurſion, ſich aus dieſen Büchern das Eine oder Andere, was die Knaben ſich ſelbſt auswählen mögen, ohne jede ſteife Form erzählen läßt.

Die Einführung in die deutſche Grammatik aber iſt allerdings nothwendig: was unbewußt geübt iſt, muß allmählich zum Bewußtſein gebracht, das der Mundart Eigenthümliche von der Schriftſprache geſchieden, Fehler müſſen als ſolche erkannt werden. Aber dies wird in höheren Bildungsanſtalten theils durch Aufmerkſamkeit auf den Ausdruck in allen Unterrichtsfächern erreicht, theils geſchieht es zunächſt durch Vermittelung einer oder mehrer fremden Sprachen. Wer einſtens ſeinen Platz nicht in der Maſſe des Volkes, ſondern innerhalb der für größere oder kleinere Kreiſe leitenden Berufsklaſſen finden ſoll, darf in ſeiner Bildung nicht auf ſein Volk und vielleicht auch nicht auf ſeine Zeit beſchränkt ſein: er muß ſich einen Theil der Bildung anderer Völker, und daher auch deren Sprachen, in einem höheren oder niederen Grade aneignen. Dies hat auch für ein begreifendes

Digitized

Erfassen der eigenen Muttersprache Vortheile, die zu sehr allgemein anerkannt sind, als daß ich sie hier noch auseinandersetzen sollte.

Ist das aber der Fall, so müssen die Elemente der deutschen Grammatik auch mit der Elementargrammatik der ersten fremden Sprache, welche der Knabe lernt, in unmittelbare Verbindung gebracht werden. Dies ist in Realschulen 1. O. wie in Gymnasien die lateinische Sprache. Ob mit Recht, ob nicht der natürliche, durch die Entwickelung des Knaben vorgezeigte Weg vielmehr durch eine neuere fremde Sprache zum Latein hinführen würde, kann hier, wo wir es mit feststehenden Schulgestaltungen zu thun haben, kein Gegenstand der Untersuchung sein. Genug, wenn Latein in Sexta und Quinta gelehrt werden soll, so hat auch die Circular-Verfügung vom 24. Oktober 1837 unstreitig Recht, wenn sie in den beiden unteren Klassen das Lateinische und Deutsche in ein näheres Verhältniß gebracht wissen will, so daß beide „nicht neben einander in verschiedenen Stunden, sondern mit und nach einander in denselben Stunden behandeln werden."

Hiermit wäre das Mixtum compositum in dem Lections-Plane unterer Klassen, das man mit dem Namen Unterricht in der Muttersprache zu beehren pflegt, und das weder Engländer, noch Franzosen in solcher Art kennen, in seine einzelnen Bestandtheile, soweit dieselben Werth haben, aufgelöst — wie ich glaube, nicht zum Nachtheil des Unterrichtes; denn so günstige Erfolge geschickte und erfahrene Lehrer auch im deutschen Unterrichte der Sexta und Quinta erzielt haben mögen, junge Anfänger, wie die Ordinarien dieser Klassen meistens sind, wissen nichts mit demselben anzufangen.

Der gesammte Unterricht, welcher den Knaben bei seinem Eintritt in Sexta empfängt, würde sich dann auf folgende Fächer concentriren:

1) Religion.

2) Anschauungsunterricht zur Erzielung von Heimatskunde.

3) Lesen und Erzählen (kleine Gedichte, welche das den Knaben umgebende Natur- und Menschenleben zum Inhalt haben — griechische Sagen und Mythen).

4) Latein in Verbindung mit deutscher Grammatik.

5) Schreiben und Orthographie.

6) Rechnen.

7) Gesang und körperliche Uebungen, die ebenfalls vielfach in Verbindung mit einander gebracht werden können.

Rechnen wir für Religion 2 Stunden, die, wenn die Schule von

Digitized by Google

religiösem Leben durchdrungen ist und die gemeinsamen Andachten der Schüler wohl geordnet sind, vollständig genügen, für Latein 8 Stunden, die mir für Sexta fast mehr als genug zu sein scheinen, für Gesang und körperliche Uebungen 6 Stunden; so bleiben für jedes der vier anderen Fächer 4 Stunden, ohne daß im ganzen die Zahl von 32 wöchentlichen Stunden überschritten wird. In die gültigen Lections-Plane für die Sexta des Gymnasiums und die der Realschule aber würde sich obiger Plan mit verhältnißmäßig geringen Veränderungen in den Stundenzahlen umwandeln lassen.

Im Laufe des Schuljahres (bei Anfang zu Ostern dann, wenn „die eintretende rauhere Jahreszeit die Excursionen schwieriger ausführbar und weniger ergiebig macht,") würde der Anschauungsunterricht sich in zwei getrennte Zweige spalten; es würde, ohne daß die Ausflüge für die gemeinsamen Zwecke ganz aufhörten, der Regel nach in der einen der je zwei Stunden Geographie, in der anderen Naturgeschichte getrieben. Denn beide jetzt noch, nach Einübung der gemeinsamen Elemente, künstlich zusammenzuhalten, wäre ein Fehler. Hamm hat, der Circular-Verfügung vom 24. Oktober 1837 gegenüber, unstreitig Recht, wenn es sagt: „Es gilt, den Knaben nach den verschiedenen in ihm vorhandenen Anlagen harmonisch auszubilden .... und dazu gehören verschiedene Stoffe und verschiedene Methoden, welche durch einanderzuwerfen nur Verwirrung und Unheil anrichten kann .... Auf der untersten Stufe lehrt die Naturkunde die von der Heimat gebotenen Pflanzen und Thiere beobachten und beschreiben, geht also von dem Einzelnen und Nächsten aus, die Erdkunde hingegen fängt damit an, den kindlichen Geist auf der Erde im Großen zu orientiren, ihm die Bilder der Erdkugel, der Oceane, der Welttheile u. s. w. zuzuführen." Wenn der Referent für Recklinghausen schon in die unteren Klassen den tropischen Urwald, den Brotbaum, die Palmenarten u. s. w. einführen und so die politische Geographie auf Mineralogie, Botanik, Zoologie und Ethnographie auferbauen will, so wird er schwerlich irgend einen Lehrer, der selbst naturgeschichtlichen Unterricht mit Nachdenken gegeben hat, auf seiner Seite finden. Und wenn er zur Unterstützung seiner Ansicht K. Ritter's berühmte Aeußerungen über die natürliche und nothwendige Verbindung von Naturgeschichte, Geographie und Geschichte anführt, so übersieht er doch wohl, daß es etwas Anderes ist, wenn Männer Wissenschaften betreiben, etwas Anderes, wenn Knaben für spätere wissenschaftliche Studien sich vorbereiten. Für jene sind obige Wissenschaften „gleichsinnige Schwestern, die Arm in Arm

nach Einem Ziele, dem Universum, wandeln;“ für diese sind es Lehrerinnen, die, jede mit anderen Mitteln, die jugendliche Seele in ihre Zucht nehmen, um sie für wissenschaftliches Erfassen der verschiedensten Stoffe geschickt zu machen.

Nachdem nämlich durch den gemeinsamen Anschauungsunterricht die nothwendige Grundlage für das Betreiben von Naturgeschichte und Geographie gewonnen ist, hat der selbständig auftretende naturgeschichtliche Unterricht*), wenn sein Anfang in den Winter fällt, es hauptsächlich mit der Beobachtung und Beschreibung von ausgestopften Vögeln, die zur Uebung in der Auffassung von Farben besonders geeignet sind, wenn der Beginn dagegen in den Sommer fällt, mit der Beobachtung und Beschreibung von Blättern zu thun, an denen sich die Uebung in der Auffassung von Flächenformen am besten fortsetzen und vervollständigen läßt. Dem geographischen Unterricht aber wäre, um dem schon citirten Referenten für Lippstadt in seiner Auseinandersetzung weiter zu folgen, nun ebenfalls in den wichtigsten Beziehungen vorgearbeitet: es wäre die Darstellung und Auffassung horizontaler Projectionen in dem Grade ausgebildet, daß die richtige Auffassung des Nebeneinander einer Landkarte keine Schwierigkeit mehr machen würde; es wäre, auch im Flachland, Einiges für richtige Auffassung der Niveau-Verschiedenheiten geschehen; die Schüler hätten endlich, wenn auch noch in recht unvollkommener Weise, gelernt, die Erdkugel in ihrer täglichen Umdrehung um sich selbst und in ihrem jährlichen Lauf um die Sonne sich vorzustellen. Daher wären nun, mit Zuhülfenahme des Telluriums und des Erdkugel-Modells die Gestalt der Erde, der Begriff von oben und unten, die Stellung der Erde zur Sonne, ihre Umdrehung um sich selbst und ihr Kreislauf um die Sonne, Erdachse, Pole, Aequator, Mittagslinien, Parallelkreise, Zonen u. s. w. der Vorstellung der Knaben so weit als möglich zugänglich zu machen**). Darauf würden die gröbsten Umrisse der hauptsächlichsten Festlandsmassen auf zwei großen Wandkarten, welche die westliche und östliche Halbkugel darstellen, durch Ausmessen und Vergleichen

*) Vgl. Pädagog. Archiv, Bd. VIII.

**) Von der Heimat zur Provinz, zum Staat u. s. w. überzugehen, hat deshalb keinen Zweck, weil „sobald der geographische Unterricht einmal über das selbstgesehene Gebiet hinausschreitet, es für die Schwierigkeit der Auffassung ganz gleichgültig ist, ob die in Betracht zu ziehenden Gegenstände 10 oder 100 oder 1000 Meilen weit entfernt sind.“ Dagegen „spricht die bei Durchnahme einzelner Länder unabweisbare Erörterung klimatischer Verhältnisse, sowie die ebenso unabweisbare Feststellung der gegenseitigen Lage größerer Festlandsmassen durchaus dafür, nach Vollen-

Digitized by Google

der Richtungen so genau festgestellt, daß ein Aufzeichnen nach den gefundenen Angaben möglich ist, und nun nach diesen Angaben vom Lehrer mit Kreide an die Wandtafel, von den Schülern mit Bleistift auf Papier gezeichnet. Für das Weitere erlaube ich mir auf das bei den Akten befindliche und, wie oben bemerkt ist, auch im Pädagogischen Archiv abgedruckte Referat des Oberlehrers Dr. Müller zu verweisen.

In Quinta würde dieser Unterricht seine Fortsetzung finden. Geographie und Naturgeschichte würden von vorn herein als getrennte Unterrichtszweige auftreten, müßten aber, damit während der guten Jahreszeit die für beide Fächer dienenden Excursionen gemacht und die Ergebnisse des gemeinsamen Anschauungsunterrichtes von neuem gewonnen und hierdurch ein desto festeres und sichreres Eigenthum der Schüler werden, zusammen in der Hand desselben Lehrers liegen, welcher die Schüler der Klasse früher in Sexta unterrichtet hat. Dagegen würde hiervon als dritter Unterrichtszweig mit zwei Stunden wöchentlich abgesondert und, je nach Umständen, auch einem anderen Lehrer übertragen werden das Zeichnen, welches, wie ein Referent für Lippstadt bemerkt, zugleich die Aufgabe zu übernehmen hätte, durch einen geometrischen Anschauungsunterricht*) der in Quarta beginnenden systematischen Geometrie vorzuarbeiten. Dafür werden dem dritten Lehrfache (Lesen und Erzählen) in Quinta nur noch zwei Stunden wöchentlich zugewiesen. Wie der Unterricht darin weiter geführt wird, ist oben bemerkt worden. Die Unterrichtsfächer 1, 5, 6, 7, (Religion — Schreiben und Orthographie — Rechnen — Gesang und körperliche Uebungen) sind nach Bedeutung und Methode in Sexta und Quinta nicht wesentlich verschieden. Dasselbe gilt im allgemeinen auch von No. 4 (Latein). Daneben aber tritt nun eine dritte Sprache. Ob zum Nutzen der Entwickelung der Schüler, ist mir sehr zweifelhaft. Ich verkenne die Gründe nicht, welche dafür sprechen, das Französische, wenn nun einmal in Sexta mit dem Lateinischen begonnen werden soll, nicht über Quinta hinauszuschieben; aber anderseits läßt sich auch nicht verkennen, daß nach einem einjährigen Cursus weder die Elemente des Lateinischen, noch die der deutschen Grammatik gehörig im Geiste der Knaben befestigt sind, und daß daher der Eintritt einer dritten Sprache nur zu leicht Verwirrung anrichtet und Unsicherheit

---

dung des vorbereitenden Lehrganges den geographischen Unterricht mit der Betrachtung der ganzen Erdkugel anzufangen und dann aus dem Ganzen in's Einzelne zu arbeiten." (Der oben erwähnte Referent für Lippstadt.)

*) Vgl. H. Seeger, Leitfaden für den ersten Unterricht in der Geometrie.

Digitized by Google

erzeugt, daß ferner, wenn die alten Unterrichtsfächer nicht in bedenklicher Weise verkürzt werden sollen, dem neuen kaum diejenige Stundenzahl zugewiesen werden kann, welche einen raschen und sicheren Fortschritt ermöglichen würde, daß dann aber für letzteres schwerlich sich ein gehöriges Interesse bilden, schwerlich auf dasselbe ein gehöriges Studium verwandt werden wird, daß im Gegentheil in dem Französischen nur zu leicht die Gewohnheit des Rathens sich herausstellt, welche dann auch auf das Lateinische sich überträgt, daß endlich für die Erziehung zu ernster Arbeit kaum etwas gefährlicher ist, als „wenn die Schüler, bevor sie mit einem Fach einigermaßen fertig geworden sind, sich einem anderen, verwandten Fache zuwenden, und, nachdem sie eben einige Blicke in eine Sprache gethan haben, sogleich zu einer anderen überspringen“ *).

Noch mehr sind solche Gefahren zu besorgen, wenn nun in der Quarta des Gymnasiums bereits eine vierte Sprache in den Unterrichtskreis eintritt, zumal da diese Sprache den Schüler, der eben vom Lateinischen zu einer von seinen modernen Umgestaltungen übergegangen ist, wieder ins Alterthum zurückführt. Hier scheint mir — und auch die Berichte weisen mehrfach darauf hin — keine Wahl zu bleiben: Entweder muß das Griechische, oder es muß das Französische bis auf Tertia, vielleicht Ober-Tertia, verschoben werden.

Welches von beiden vorzuziehen ist, hängt wenigstens zum Theil von der gesammten Organisation des höheren Schulwesens ab; denn es ist mehr als bloß wünschenswerth, daß die verschiedenen Arten von höheren Schulen in dem Lections-Plane der zwei oder, wo eben möglich, drei unteren Klassen im wesentlichen übereinstimmen. Bei dem neunjährigen Knaben kann man, nach einem dreijährigen Elementarunterrichte, wohl sehen, ob er lebhaft auffaßt, gut behält, Befähigung zu energischer Arbeit zeigt; aber wenige Väter werden im Stande sein, zu sagen, wie weit etwa die Anlagen ihrer Söhne reichen werden, und nach welcher Seite hin sie neigen. Hierzu ist ein genügendes Material erst dann geboten, wenn die wissenschaftlichen Elemente sowohl der sprachlich-geschichtlichen, als der mathematisch-naturwissenschaftlichen Seite unserer Bildung, wenigstens in der einfachsten Form, an die Knaben herangetreten sind, wenn dieselben also ihre Kräfte einerseits an der Syntax einer fremden Sprache und der Geschichte wenigstens eines Volkes, anderseits an einem mathematischen System und an Zusam-

*) Kühner in der angeführten Abhandlung.

Digitized by Google

menſtellung und Vergleichung naturgeſchichtlicher Beobachtungen verſucht haben — was wohl ſchwerlich früher als im dritten Jahrescurſus der höheren Schulen geſchehen kann. Muß früher ſchon die Entſcheidung für eine beſtimmte Art von höheren Schulen getroffen werden, ſo führt das mit Nothwendigkeit dahin, daß manche Knaben ihren Lebensberuf verfehlen, mehre noch, weil ſie in eine ihren Anlagen nicht entſprechende Unterrichtsſphäre gerathen, zu einem Bleigewichte für den Fortſchritt ihrer Klaſſen werden, während die bei ihnen vorhandenen Anlagen, aus Mangel an hinreichender Uebung, verkümmern.

Ich gehe auf den Lections-Plan der Quarta und der folgenden höheren Klaſſen nicht weiter ein. Auch in ihnen wird es weſentlich zur Concentration beitragen, wenn die neu in den Unterrichtskreis eintretenden wiſſenſchaftlichen Lehrfächer durch propädeutiſche Curſe eingeführt werden, die an Lebenserfahrungen, welche die Schüler gemacht haben können, oder an Unterrichtsfächer, welche ſie ſchon betrieben haben, anknüpfen und, wo möglich, mehre Unterrichtszweige zugleich vorbereiten. So die wiſſenſchaftliche Arithmetik durch einen an das praktiſche Rechnen anknüpfenden Curſus, der weſentlich darin beſteht, daß nach dem Muſter des bisher geübten Zifferrechnens Exempel in Buchſtaben gerechnet werden, und der zweckmäßigerweiſe in Unter-Tertia liegt, ſo Phyſik und Chemie durch eine Propädeutik, welche durch ſtufenweiſe vom Leichteren zum Schwereren fortſchreitende Uebungen den Schülern Fertigkeit in der Auffaſſung von Naturerſcheinungen und zugleich einen Stamm ſicherer phyſicaliſcher Erfahrungen verſchafft. Dieſen Curſus, über welchen der mehrerwähnte Referent für Lippſtadt*) des weiteren berichtet hat, bedarf jeder phyſicaliſch-chemiſche Unterricht, wenn er den Zweck naturwiſſenſchaftlicher Bildung nicht verfehlen will. Denn in der Methode der Induction, welche in Secunda vorherrſchen muß, bilden ebenſowohl wie in der Methode der Deduction, welche in Prima überwiegen wird, die Beobachtungen „nur ein untergeordnetes Moment; ſie laſſen ſich den Bauſteinen vergleichen, die fertig zur Hand, in ſich feſt ſein und mit Sicherheit gehandhabt werden müſſen, wenn irgend ein Aufbau ge-

*) Pädagogiſches Archiv, XII. 4. — Die Schmid'ſche Encyclopädie (I, 860) bezweifelt, ob „der Phyſik im Gymnaſium diejenige Behandlung zu Theil werden könne, durch welche ſie allein ihre Wirkung zu üben vermag." Hat der Verfaſſer des betr. Artikels (Concentration des Unterrichtes in den Gymnaſien) ſich wohl je die Mühe gegeben, einen geordneten naturwiſſenſchaftlichen Unterricht ſich auch nur anzuſehen?

lingen soll." Wenn daher der propädeutische Cursus fehlt, wofür die Tertia leider selbst in Realschulen nur wenig Raum hat*), so wird der physicalisch-chemische Unterricht, anstatt den Knaben „zu eigenem Denken, zu selbständigem Erkennen der Naturgesetze anzuleiten," mehr oder weniger „zu einer dogmatischen Mittheilung von Lehrsätzen, welche durch Versuche nachträglich veranschaulicht und bewiesen werden**)." Die Folge davon ist, daß Fächer, welche, richtig betrieben, natürliche und nothwendige Bildungselemente für die Jugend sind, entweder dahin wirken, die jugendliche Entwickelung zu verfrühen, oder in Gefahr gerathen, den Schülern als Spielerei zu erscheinen und von ihnen demgemäß behandelt zu werden. In dem einen wie in dem anderen Falle wird die Erziehung der Knaben zu energischer, concentrirter Thätigkeit durch dieselben gefährdet***).

---

*) Derselbe gehört nothwendigerweise nach Tertia. Das Pensum der Secunda ist Experimental-Physik, das der Prima mathematische Physik. Den propädeutischen Cursus in die ersten Wochen des Secunda-Cursus zu verlegen, wie man vorgeschlagen hat, ist schon deshalb unthunlich, weil eine Propädeutik ihrer Natur nach nur dann ihren Zweck erfüllen kann, wenn sie sich über einen längeren Zeitraum hin ausdehnt. Wo die beiden Abtheilungen der Secunda vereinigt sind, würde noch der Uebelstand hinzutreten, daß die Obersecundaner, welche schon einen längeren systematischen Unterricht in der Physik gehabt hätten, selbst dem propädeutischen Cursus nur mit halbem Interesse folgen und die Untersecundaner durch Hineinmischung fremder Elemente nur stören würden. Freilich aber darf die Zeit für Naturgeschichte in Tertia nicht verkürzt werden. Sind in einer Realschule Unter- und Ober-Tertia von einander getrennt, so läßt sich einige Zeit für die physicalische Propädeutik dadurch gewinnen, daß in diesem Falle zur Durchnahme des mathematischen Pensums durchschnittlich fünf Stunden wöchentlich, besonders in Ober-Tertia, vollständig ausreichen. — Auf dem Gymnasium sollte man die eine für Physik angesetzte Stunde in Secunda bloß für die Propädeutik verwenden: Eröffnung des Sinnes für Naturwissenschaften und eine sichere Grundlage für naturwissenschaftliche Bildung sind wichtiger, als einzelne naturwissenschaftliche Kenntnisse.

**) Namentlich treten, wie in der Directoren-Conferenz mit Recht bemerkt worden ist, die allgemeinen Eigenschaften der Körper, welche am Schlusse des propädeutischen Curses wohl begründet erscheinen, beim Fehlen desselben dogmatisch an die Spitze des physicalischen Unterrichtes.

***) Im Gegensatz hierzu hat man den propädeutischen Unterricht für Physik und Chemie dilettantisch genannt. Ist er das, so ist auch nicht blos der naturgeschichtliche Unterricht der unteren Klassen, sondern auch der geographische und geschichtliche Unterricht in denselben, es ist jedes Lernen nach Elementarbüchern, ja, unser ganzer Schulunterricht, soweit er sich nicht in die strenge Form der Wissenschaft kleidet, dilettantisch. Aber freilich ist die physicalisch-chemische Propädeutik eine ziemlich schwierige Sache: oberflächlich gebildete naturwissenschaftliche Lehrer werden ebenso wenig damit zu Stande kommen, als bloße Mathematiker.

Digitized by Google

Wenn aber die naturwiſſenſchaftlich-mathematiſchen Fächer in der Schule ſämmtlich propädeutiſcher Curſe bedürfen, und ihre ganze Stellung innerhalb des Unterrichtskreiſes, die Heilſamkeit ihrer Einwirkung auf die Schüler theilweiſe durch ſolche bedingt wird: ſo läßt ſich wohl ſchon hieraus der Schluß ziehen, daß überhaupt alle Schulwiſſenſchaften, wenn ſie nicht mehr zerſtreuen als concentriren ſollen, durch eine Propädeutik eingeleitet werden müſſen. Und in der That iſt es ſo.

Daß bei unſerer gewöhnlichen Art, Geſchichte zu treiben, wenig herauskommt, iſt eine ziemlich verbreitete Anſicht, die in mehren von den eingereichten Berichten ſcharf hervortritt und bekanntlich auch durch jede oder faſt jede Abiturienten-Prüfung und die ihr vorhergehende tumultuariſche Vorbereitung beſtätigt wird. Was nach Göthe der beſte Gewinn der Geſchichtſtudien iſt, der Enthuſiasmus, kann unmöglich erzeugt, jene in einem Berichte für Hagen gerühmte „dem Schüler ſo wenig fühlbare Art der Leitung, die recht geeignet iſt, auf ſeine ſittliche Anſchauung einzuwirken und ihn einen feſten Standpunkt gewinnen zu laſſen," kann unmöglich ausgeübt werden, wenn in zwei wöchentlichen Stunden einer Quarta die ganze griechiſche und römiſche Geſchichte, die noch durch nichts oder faſt nichts vorbereitet iſt, durcheilt werden muß. Aber auch unter den günſtigeren Verhältniſſen, unter denen in Tertia die deutſche und preußiſche, in Secunda wieder die alte Geſchichte an die Schüler herantritt, iſt von dem Enthuſiasmus und der heilſamen Leitung wenig zu ſpüren, wenn nicht etwa der Geſchichtslehrer die ſeltene Gabe eines ganz entſprechenden Vortrages beſitzt. Und das Wiſſen? Ein Unterricht iſt nur dann wirkſam, wenn er ſofort auch Verwendung findet, wenn die aufgenommenen Bildungselemente in eigener Arbeit verwerthet und reproducirt werden. Dies aber iſt im Geſchichtsunterricht auf der Stufe der mittleren und theilweiſe auch oberen Klaſſen nur bei einzelnen für Geſchichte beſonders befähigten Schülern möglich, bei der großen Menge der Schüler unmöglich. Es fehlt jenem Unterrichte das, was im ſprachlichen Unterrichte die Exercitien, im geometriſchen die Aufgaben ſind, im naturgeſchichtlichen das eigene Sammeln und Beſtimmen, im phyſicaliſch-chemiſchen das eigene Beobachten und Experimentiren iſt. Der Schüler kann, was man in der Geſchichte ihn lernen läßt, „beſitzen, um bei der Prüfung zu beweiſen, daß er es noch weiß und noch beſitzt, er kann es ſich aufheben, um einſt die Zeitungen oder Werke der Geſchichte und Politik verſtehen und commentiren zu können,

er kann es auch nacherzählen und sich im Sprechen üben; aber zu etwas Neuem und Eigenem verarbeiten kann er es nicht*)." Daher bleibt es ein todtes Capital. Daher aber ist, was von der Schule mitgenommen wird, in der Regel, wie einer der Berichte sagt, nur Notizenkram; die Schüler „erlangen", wie ein anderer Bericht aus dem Vorwort eines geschichtlichen Lehrbuches anführt, „wohl einiges geschichtliche Wissen, aber sie wissen, auch nach Absolvirung ihrer Schule, nicht Geschichte: Uebersicht und Zusammenhang, selbständiges, fertiges Wissen fehlt."

Der mehrfache Cursus, welchen die Schüler in der Geschichte durchmachen, ändert hierin nichts. Ein solcher hat in der Geographie, wenn die Lehrer die Wandtafel gehörig benutzen, um die Bilder der Länder vor den Augen der Schüler entstehen zu lassen, und es verstehen, die Schüler gehörig nachzeichnen zu lehren, seine hohe Bedeutung. In jedem nachfolgenden Cursus wird dann das dem Geiste der Knaben eingeprägte Bild durch genauere Zeichnung vervollständigt und durch eingehendere Schilderungen des Natur- und Menschenlebens mehr belebt. Bei unserem gewöhnlichen Geschichtsunterricht aber fehlen eben jene fest eingeprägten Bilder, die nur ausgemalt zu werden brauchen, und der Schüler fühlt sich beim Beginn eines nachfolgenden Cursus ebenso unsicher wie zu Anfang des vorhergehenden. Ist dies aber der Fall, so dient ein mehrfacher Cursus nur zur Ertödtung des Interesses an einem Fache. Daher die gar nicht seltene Erscheinung, daß Schüler, die in Quarta sich für geschichtliche Erzählungen lebhaft interessirt haben, in Prima sich gegen den geschichtlichen Unterricht ziemlich gleichgültig verhalten.

Nun kommt die Abiturienten-Prüfung. Der Schüler soll darthun, daß er „der Umrisse des ganzen Feldes der Geschichte kundig ist, besonders sich eine deutliche und sichere Uebersicht der Geschichte der Griechen und Römer sowie der deutschen zu eigen gemacht hat," oder daß er „sich eine geordnete Uebersicht über das ganze Gebiet der Weltgeschichte angeeignet hat, und die griechische und römische Geschichte, sowie die deutsche, englische und französische besonders von den drei letzten Jahrhunderten genauer kennt." Was thun? An Stelle der Uebersicht des Feldes der Geschichte, die er nicht hat, eignet er sich jene Uebersichten an, die im Augenblicke der Entscheidung ihre Dienste thun, historischen Sinn und Interesse für Geschichte aber nicht wecken, sondern nur ertödten können.

*) Döderlein, Reden und Aufsätze 1843; S. 242. Vgl. Schmid, Encyclopädie, III, 187 fg.

Digitized by Google

Daher die nur zu begründeten Klagen der Universitäts-Professoren über Mangel hieran bei der großen Masse der Studenten.

Aber wie ist diesen Uebelständen abzuhelfen? Ich glaube, durch *Einführung der naturwissenschaftlichen Methode in den Geschichtsunterricht.*

Wenn der Schüler in Sexta und Quinta sich an Mythen und Sagen herangebildet hat, so ist ihm der Sinn wohl für Auffassung, ich möchte sagen, Beobachtung geschichtlicher Einzelheiten eröffnet, sein Geist aber noch keineswegs dazu befähigt, der geschichtlichen Entwickelung eines Volkes zu folgen und dabei den Ueberblick über dieselbe zu bewahren. Wer ihm dies zumuthet, stellt ebenso übertriebene Anforderungen an ihn, als wer in die Quarta etwa ein System der Botanik oder in Tertia Pflanzenphysiologie hineinbringen wollte.

Man wende nicht ein, dergleichen werde auch von den Quartanern und Tertianern nicht verlangt: die griechische, römische, deutsche Geschichte seien vorwiegend biographisch durchzunehmen. Bedeutende Männer sind die Kinder und zugleich die Vertreter ihrer Zeit und ihres Volkes; ihre Charaktere haben sich auf dem Grunde der Zustände, unter denen sie gelebt, entwickelt; selbst ihre Thaten lassen sich nur aus diesen begreifen. Persönlichkeiten wie Themistokles, Epaminondas, Alexander, Hannibal und sein Gegner Scipio bieten der Betrachtung allerdings manche einzelne Züge dar, welche dem Verständniß eines Quartaners und Tertianers nahe liegen; ihr gesammtes Thun aber, die Beweggründe desselben, die geschichtliche Bedeutung der Männer bleiben ihm unverständlich. *Daher in mittleren Klassen nicht jener Geschichtsunterricht, der von einem zu hohen Standpunkt aus einen zu massenhaften und geradezu erdrückenden Stoff an die Knaben heranbringt,* und den ein Volk, welches sich durch historischen Sinn auszeichnet, das englische, im allgemeinen nicht hat.

Aber was soll an die Stelle treten? Lectüre, deutsche und besonders auch fremdsprachliche, die, um durch eingehende Darstellung und ausführliche Schilderung Sinn für Geschichte zu wecken und Verständniß dafür zu erzeugen, langsam ein geschichtliches Bild nach dem anderen den Schülern vorführt, welches genau betrachtet und in der mannigfachsten Weise verwerthet wird.

Doch nicht etwa eine Lectüre, die von der für sprachliche Zwecke bestimmten getrennt wäre. Diese würde wieder Ueberbürdung und Zerstreuung der Schüler zur Folge haben. Sprach-

licher und geschichtlicher Unterricht müssen ebenso vollständig mit einander verschmolzen sein, wie in der Geschichte selbst die politische Entwickelung eines Volkes und seine Litteratur mit einander zusammenhangen.

Aber heißt das nicht, verschiedene Zwecke mit einander confundiren und so bewirken, daß man keinen erreicht? Es kommt auf die Methode an. Wollte man jede beliebige Lectüre fortwährend als Tummelplatz für geschichtliche Erörterungen benutzen, so wäre das unstreitig durchaus verkehrt. Aber man kann sehr wohl mit grammatischer Gründlichkeit lesen, hierauf, wie es ja auch jetzt bei jedem vernünftigen Unterrichte geschieht, das Gelesene und sprachlich zum Verständniß Gebrachte auch seinem Inhalte nach eingehend betrachten und sodann es dadurch, daß man es zu anderem schon Gelesenen und Bekannten in Beziehung bringt, zu einem wahren geistigen Eigenthum der Schüler machen. Das ist nicht, verschiedene Zwecke mit einander erreichen wollen, was allerdings niemals gut thut, sondern zu verschiedenen Zwecken dasselbe Material verwenden, was dem Material nur eine höhere Bedeutung verleihen und sorgfältigere Beachtung sichern kann. Sobald also in der Lectüre ein geschichtlicher Abschnitt beendigt ist, wird er durch Inhaltsangaben und Ausziehung von Dispositionen wie durch Fragen über das Gelesene für die Geschichte ausgebeutet, und seine Beziehung zu anderen schon gelesenen Abschnitten erörtert. Hierbei kommt dann auch der mündliche Vortrag des Lehrers, der allerdings seine Bedeutung hat, zu seinem Rechte. Am Schlusse des Schuljahres darauf eine Uebersicht des ganzen geschichtlichen Pensums der Klasse nach einer von den Schülern angefertigten oder auch nach einer gedruckten Tabelle. Solch ein Verfahren wird, wie den geschichtlichen Unterricht, dem es eine sichere Grundlage giebt, auch den sprachlichen Unterricht fördern, denn es zwingt die Schüler, mit Verstand und Genauigkeit zu lesen*).

*) Die Einwendungen, welche man dagegen erhoben hat, heben sich einander auf. Einerseits soll darunter der sprachliche, anderseits soll der geschichtliche Unterricht leiden. Jenem soll es für Verfolgung der geschichtlichen Zwecke an Raum fehlen; namentlich soll das beim deutschen Unterrichte der Fall sein, wenn, nach der ganzen Art der Lectüre einer Klasse, ihm hauptsächlich die Aufgabe, der Geschichte zu dienen, anheimfällt. Allein dann würden ihm natürlich auch die für Geschichte bestimmten Stunden zufallen, und die Stundenzahl für ihn würde z. B. in Tertia von zwei auf vier erhöht werden. Gegen manche Schriftsteller ferner, hat man gesagt, müsse bei Verfolgung geschichtlicher Zwecke polemisirt werden. Wenn jedoch Widerspruch

Digitized by Google

Bei der Auswahl der fremdsprachlichen Lectüre und Bestimmung der Reihenfolge des zu Lesenden überwiegt natürlich der sprachliche Gesichtspunkt, für Auswahl und Reihenfolge der deutschen Lectüre ist zunächst die allmähliche Einführung in die Litteratur der Muttersprache maßgebend. Diese Gesichtspunkte sind auf der Stufe mittlerer Klassen die wichtigeren; aber sie lassen sich sehr wohl mit der Rücksicht auf einen geordneten geschichtlichen Lehrplan in Einklang bringen. Die lateinische und griechische Lectüre der Quarta bis Secunda des Gymnasiums ist zum größten Theile geschichtlich, oder läßt sich doch für die Geschichte benutzen; geschieht dies, so kann sie dadurch nur selbst gewinnen, die klassischen Studien erhalten dadurch in der Gegenwart einen neuen Halt. Die französische Lectüre der entsprechenden Realklassen gewinnt erst dann ihre wahre Bedeutung für die Schule, wenn sie größtentheils dem historischen Gebiet entnommen wird; die Dichter sind natürlich schon deshalb nicht auszuschließen, weil es „zur Kenntniß des Charakters eines fremden Volkes (und also auch zum Verständniß seiner Geschichte) Einiges beiträgt, wenn man sieht, wie es sich seine Heroen denkt"*). In der englischen Litteratur ist

---

zwischen Lektüre und Geschichte vorhanden ist, so ist es jedenfalls besser, daß der Lehrer, welcher beide in der Hand hat, denselben löse, als daß der Schüler bei dem einen Lehrer Anderes liest als er von dem anderen hört. Weist man aber hierbei besonders auf Cornelius Nepos hin, so möchte ich antworten, daß man diesen überhaupt aus unseren Schulen verbannen sollte. Wäre er nicht in lateinischer Sprache geschrieben, kein Lehrer-Collegium des ganzen preußischen Staates würde ihn seinen Schülern in die Hand geben; und ob dieses „untergeordnete Erzeugniß" dadurch einen hohen Werth erhält, daß es zur „historisch gegebenen Basis" der modernen Cultur gehört, wird, trotz der Versicherung des Herrn Director Jäger, doch wohl zweifelhaft bleiben. Anderseits soll der geschichtliche Unterricht, der allerdings, wie Jäger bemerkt, mit seiner belebenden, erfrischenden, erwärmenden Kraft neben dem sprachlichen unentbehrlich ist, durch obiges Verfahren zu einem bedeutungslosen Nebensache degradirt werden. Daß dieses geschehen werde, wenn in der Hälfte, oder mehr als der Hälfte sämmtlicher Unterrichtstunden zugleich geschichtliche Zwecke verfolgt werden dürfen und unter Umständen sollen, ist wohl nicht eben wahrscheinlich. Wenn man aber endlich sagt, das ganze Verfahren komme zuletzt auf dasselbe hinaus wie das gebräuchliche, so ist das vollständig richtig, ohne gegen die aufgestellten Behauptungen irgend etwas zu beweisen. Eine Uebersicht des geschichtlichen Pensums soll auf die eine wie die andere Art gewonnen werden; aber die verschiedenen Wege, welche dahin führen, machen das Ergebniß des einen und des anderen Verfahrens selbst verschieden. Es ist ja, wie man ziemlich allgemein anerkennt, auch durchaus nicht gleichgültig, ob man den Schülern ein System der Botanik gibt, oder ob man es, in allmählichem Stufengange, sich aus Beobachtungen entwickeln läßt.

*) H. Seeger, Realschulen erster oder zweiter Ordnung? S. 118.

Digitized by

es durchaus nicht schwer, eine dem geschichtlichen Zweck entsprechende Lectüre auszuwählen und dadurch auch sämmtliche Zwecke des englischen Unterrichtes, namentlich auch die unentbehrlichen Sprech- und Schreibübungen, in bildender und für die Schule passender Weise zu fördern. Die deutsche Lectüre endlich kann und muß durch Aufsätze über schwierigere Theile des betreffenden geschichtlichen Pensums, welche theils die Schüler in Händen haben, theils der Lehrer vorliest und dann dem Inhalte nach wiederholen läßt, zu Hülfe kommen*).

Auf dem so gewonnenen Grunde könnte dann, nachdem das Inter-

*) Daß trotzdem der Plan innerhalb unserer Schulorganisation sich nicht ohne Schwierigkeit durchführen läßt, ist richtig. In der Quarta des Gymnasiums würde, neben einem geeigneten deutschen Lesebuch, eine lateinische Lectüre, wie Weller's Herodot, den man in Quinta beginnen und in Quarta beendigen könnte, und sodann, wenn neben der griechischen auch schon römische Geschichte durchgenommen werden soll, Weller's Livius seiner Durchführung zu statten kommen. In der Gymnasial-Tertia kann, wenn das geschichtliche Pensum derselben die deutsche und preußische Geschichte bleiben muß, fast nur die deutsche Lectüre der Geschichte dienen. Allein es fragt sich auch aus anderen Gründen sehr, ob der gewöhnliche geschichtliche Lehrplan, der, ohne Rücksicht auf die ganz verschiedene Vorbildung und Beschäftigung, namentlich die verschiedene Lectüre der Gymnasiasten und Realschüler, für beide die Pensa in der Geschichte wesentlich gleichmäßig festsetzt, durchaus zweckentsprechend ist; bestimmt man für die Unter-Tertia des Gymnasiums römische Geschichte, so bietet Caesar Vieles, um Kenntniß des römischen Charakters, der römischen Sitten und Gebräuche, des römischen Staatslebens zu fördern. In der Unter-Secunda, oder auch ganzen Secunda des Gymnasiums kann, je nachdem man das historische Pensum der Klasse bestimmt, die lateinische, griechische, französische Lectüre in mannigfacher Weise für Geschichte fruchtbar gemacht werden. In der Realschule ist, da für die Auswahl der neusprachlichen Lectüre eine größere Freiheit besteht, und selbst bei der Auswahl der lateinischen Lectüre für Realschüler der Gesichtspunkt der Classicität weniger maßgebend ist, die Durchführung des Planes leichter; wie sie sich in der Real-Secunda gestaltet, siehe unter III dieser Erörterungen. Freilich darf, wenn die Durchführung gelingen soll, nicht jedes einzelne Unterrichtsfach „seinen Stoff und seinen Lehrkreis zu concentriren suchen." Aber das ist auch schon deshalb verkehrt, weil dann „die Concentration des Schülers unausbleiblich verloren geht." Mit Recht sagt Stoy: „Wenn man auf gewissen Lehrplänen zu einer Zeit neben einander findet Geschichte des Mittelalters, Lectüre des Herodot, Geographie von Amerika, deutsche Litteratur seit Lessing: so muß man freilich noch froh sein, wenn die Jugend nach altem Brauche um einige dieser Gaben nahezu sich nicht kümmert und, mit ihrem Interesse abschließend, in irgend einer Gegend des Unterrichtsfeldes eigenmächtig sich anbaut. Aber wer möchte das einen gesunden Zustand nennen?" Vgl. unter IV dieser Erörterungen. Wenn dagegen der gesammte Lehrplan einer Schule einheitlich ist, die Lehrpläne für die einzelnen Fächer die gebührende Rücksicht auf einander nehmen, dann ist auch beim Anschluß der Geschichte an die Lectüre sehr wohl ein Gang des Unterrichtes möglich, welcher in geordneter Weise das Ziel in der Geschichte erreicht, und es wird

Digitized by Google

esse an der Geschichte geweckt und Befähigung zur Auffassung geschichtlicher Zustände gewonnen wäre, etwa in Prima, oder auch in Ober-Secunda*) und Prima, das Gebäude der Geschichte, oder es könnte vielmehr die Geschichte der wichtigsten Völker (denn die Universalgeschichte gehört freieren Studien auf der Hochschule an) fest und sicher aufgebaut werden.

In diesen zusammenfassenden Cursus der Geschichte, für den freilich vier Stunden wöchentlich wünschenswerth sind, ließe sich dann auch dasjenige von Litteraturgeschichte ziehen, was jetzt im sprachlichen Unterrichte nur zur Zersplitterung der Lectüre dient und selbst, um mit dem Referenten für Recklinghausen zu reden, ein Gemälde ohne Hintergrund und Staffage, von geringem Interesse, ist**). Unter günstigen Umständen könnte auch, wie Hagen es vorschlägt, die Kirchengeschichte damit in Verbindung gebracht und hierdurch dem Religionsunterrichte mehr innere Einheit gegeben werden.

---

keinesweges vorkommen, was man wohl als Befürchtung ausgesprochen hat, daß die Schüler über deutsche Geschichte durch französische Schriftsteller belehrt werden. Eine Schwierigkeit muß anerkannt werden: diejenige nämlich, welche in der Nothwendigkeit beruht, den gesammten sprachlichen Unterricht einer Klasse, oder doch einen großen Theil desselben, mit dem geschichtlichen in Eine Hand zu legen. Ueber diese weiter unten an verschiedenen Stellen. Vgl. auch K. Reimer, S. 35 Anm.

*) Unter-Secunda gehört, seit die Berechtigung für den einjährigen Dienst an einen einjährigen Besuch der Secunda geknüpft ist, in Wahrheit zu den mittleren Klassen, wie sie denn auch in dem Prüfungs-Reglement für Candidaten des höheren Schulamtes dahin gerechnet ist.

**) So z. B. Gedichte Walther's von der Vogelweide, für die, auch wenn man im deutschen Unterrichte der Ober-Secunda Mittelhochdeutsch treibt, dort schwerlich Raum ist; ferner Halb Suter's Lied von dem Streite zu Sempach; die Preußische Dichterschule; überhaupt, in deutscher wie auch fremder Litteratur, theils in der Urschrift, theils in Uebersetzungen, Alles, was für die Charakterisirung einer bestimmten Zeit und ihrer politischen Zustände wesentlich ist. Aber auch Manches von mehr culturgeschichtlichem Werthe; denn wenn auch die politische Geschichte auf Schulen die Hauptsache ist, so würde doch die gesammte Bildung des Schülers der inneren Einheit entbehren, wenn man nicht die Culturgeschichte als ein einigendes Band heranziehen wollte. Was der Schüler aber von Culturgeschichte wie von politischer Geschichte sich aneignen soll, sieht er am besten gewissermaßen mit den Augen der Zeitgenossen der Ereignisse an. Daher sind litterarische Producte, welche den Eindruck wiederspiegeln, den große Thaten auf hervorragende Geister derselben Zeit gemacht haben, ebenso wie solche, die in sich selbst die Bildung einer Zeit darstellen, zur Belebung des geschichtlichen Unterrichtes wie zur Leitung der historischen Betrachtungen sogar nothwendig, und in den geschichtlichen Unterricht der oberen Klassen unter allen Umständen hereinzuziehen.

Digitized by Google

Freilich aber setzt ein derartiger Cursus einen Lehrer voraus, in welchem das volle Wissen seiner Schule einigermaßen Gestalt gewonnen hat.

Solche und ähnliche Gedanken treten in vielen der eingereichten Gutachten hervor. Sie liegen offenbar zu Grunde, wenn Rheine auf die Verwandtschaft zwischen der Weltgeschichte und den zu lesenden Historikern hinweist, wenn Siegen äußert, daß drei Viertel der zu lesenden Werke naturgemäß geschichtlichen Inhaltes sein müssen, und Münster-Realschule die Lectüre möglichst mit dem Gange des Geschichtsunterrichtes in Harmonie gebracht wissen will; sie haben bestimmend eingewirkt, wenn ein Referent für Siegen verlangt, daß Deutsch und Geschichte denselben Unterrichtsgegenstand bilden, das deutsche Lesebuch ein Handbuch der Geschichte sei, und der Referent für Recklinghausen, sowie theilweise auch Minden-Gymnasium, die klassische Lectüre der oberen Klassen mit Rücksicht auf den geschichtlichen Cursus auszuwählen vorschlägt; wenn letzteres verlangt, daß die lateinischen Memorirsätze, wo möglich, ausschließlich historische Daten betreffen, und für die lateinischen Aufsätze vorwiegend historische Themata gegeben werden; wenn Minden-Realschule in den Geschichtsunterricht eine Anleitung, Auszüge aus den Quellen zu lesen, aufgenommen wissen will; wenn endlich Hagen meint, in Secunda möge Geschichte ganz wegfallen, dagegen in den französischen und englischen Stunden ein Jahr griechische, das andere Jahr römische Geschichte gelesen werden.

Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Chemie, Physik und Mathematik bedürfen also auf höheren Bildungsanstalten propädeutischer Curse, ehe sie in mehr oder weniger systematischer Weise theils, wie erstere, eine Grundlage für spätere freiere Studien schaffen, theils, wie letztere, auch zu einem gewissen Abschluß gebracht werden. Eine Wissenschaft aber giebt es, die auf den höheren Schulen überhaupt im Stadium der Propädeutik verharrt, weil ihre Entfaltung der Universität angehört: es ist die allgemeinste und höchste von allen, die Philosophie. Sie wird daher auch mit Recht nicht als ein selbständiges Unterrichtsfach betrachtet und behandelt; vielmehr knüpft sie an andere Unterrichtsfächer an: die Elemente der Logik an den deutschen Unterricht, fremdsprachliche Lectüre oder die Mathematik, die Elemente der Psychologie auf Gymnasien an den sprachlichen Unterricht, auf Realschulen, wo eine ausreichende naturwissenschaftliche Vorbildung gegeben wird, an die Naturgeschichte in Prima. Da jedoch die philosophische Propädeutik von der 14. Westfälischen Directoren-Conferenz einer eingehenden Erörterung unterworfen ist, so gehe ich hier nicht weiter darauf ein.

Digitized by Google

Demnach kann die von dem Königlichen Provincial-Schul-Collegium vorgelegte Frage, inwiefern eine größere Concentration des Unterrichtes durch Zusammenfassung verwandter Fächer erzielt werden könne, nur dahin beantwortet werden, daß solche, namentlich in den unteren und mittleren Klassen, durch propädeutische Curse, welche an schon erlangtes Wissen und Können anknüpfen und die Keime verwandter Wissenschaften in sich vereinigen und gemeinsam pflegen, vielfach zu erstreben sei. Natürlich zwar nur innerhalb der Grenzen, welche einer jeden Schule die Rücksicht auf die vorhandenen Lehrkräfte steckt; anderseits aber lohnt es sich auch wohl, für so wichtigen Zweck Lehrkräfte heranzubilden*).

Dagegen muß ebenso entschieden daran festgehalten werden, daß auf der Schule die Wissenschaften, nachdem sie sich einmal aus den propädeutischen Cursen entwickelt und eine selbständige Gestalt gewonnen haben, nicht mit einander confundirt werden. Hierdurch würde entweder, statt Concentration, nur Zersplitterung des Unterrichtes und Zerstreuung der Schüler hervorgebracht, oder jene Harmonie des Unterrichtes zerstört werden, welche in der Einwirkung der verschiedenen nothwendigen Lehrgegenstände auf die Schüler besteht. Es wäre damit, sagt Arnsberg mit Recht, entweder nichts gewonnen als ein unwahrer Name, oder das angeschlossene Fach im Grunde beseitigt.

Deshalb erklärt sich auch Hamm, im Gegensatze gegen mannigfache Bestrebungen, die auch in den eingereichten Berichten hier und da hervortreten, sehr entschieden wider eine Zusammenfassung von Geschichte und Geographie. „Beide Disciplinen," bemerkt es, „sind bei allem Zusammenhange doch auch wieder in Stoff und Methode viel-

---

*) Für den auf Heimathskunde hinzielenden Anschauungsunterricht der unteren Klassen werden namentlich jüngere Gymnasial-Elementarlehrer, unter Leitung verständiger Fachlehrer, sich sehr wohl vorbereiten können. Dasselbe gilt von der geometrischen Propädeutik in Quinta. Die unter allen Umständen namentlich für Realschulen wünschenswerthe Verbindung des gesammten sprachlichen Unterrichtes einer Klasse mit dem geschichtlichen in Einer Hand würde vielleicht gefördert werden, wenn einige Bestimmungen des Prüfungs-Reglements für Candidaten etwas anders gefaßt würden. Daß anderseits auch örtliche Verhältnisse die Durchführung obiger Plane hindern können, daß z. B. in größeren Städten, vielleicht auch in Festungen, der oben skizzirte Anschauungsunterricht der Sexta und Quinta auf erhebliche Schwierigkeiten stößt, ist richtig; aber es galt auch nur eine Regel aufzustellen.

fach von einander verschieden. Der Geschichtsunterricht concentrirt sich mit Recht auf die klassischen Völker und unser Vaterland*); der geographische dagegen hat die Aufgabe, die Schüler auf der ganzen Erde heimisch zu machen, er hat lange bei Ländern und Erdtheilen zu verweilen, die ganz außer dem Bereiche des Geschichtsunterrichtes liegen. Außerdem nimmt der letztere Thätigkeiten des Geistes in Anspruch, die bei der Erdkunde weniger oder gar nicht in Betracht kommen: das Urtheil, das Rechtsgefühl, die Begeisterung u. s. w. Einer gänzlichen Verschmelzung beider Fächer würden wir also nicht das Wort reden können, um so weniger, als die Erfahrung lehrt, daß nicht selten die Leistungen der Schüler auf beiden Feldern von wesentlich verschiedenem Werthe sind, und daß es Köpfe giebt, die mehr für die Geschichte, und andere, die mehr für die Geographie organisirt sind**)."

(Fortsetzung folgt.)

---

*) In der Realschule ist es theilweise anders; doch behält das Gesagte im allgemeinen auch für diese Geltung.

**) Auch die Lehrplane zeigen das: obgleich in den Lectionsplanen vom 7. Januar 1856 und 6. Oktober 1859 die Stundenzahlen in den einzelnen Klassen für Geschichte und Geographie zusammen angesetzt sind, so nehmen doch weder in der Westfälischen Instruction vom 22. September 1859, noch in dem ministeriellen Lehrplane vom 26. April 1867 der geschichtliche und der geographische Unterricht besondere Rücksicht auf einander. Wenn in der Abiturienten-Prüfung die Geographie nicht als ein selbständiger Prüfungs-Gegenstand behandelt, sondern bei der Geschichte berücksichtigt wird: so steht das mit Obigem nicht in Widerspruch. Im Abiturienten-Examen soll eben aus dem ganzen vorhergegangenen Unterrichte das Facit gezogen, es soll mehr die allgemeine Ausbildung des wissenschaftlichen Vermögens als einzelne Kenntnisse erforscht werden. Daher kann das geographische Wissen, das so manche Beziehungen zu dem geschichtlichen hat, zusammen mit diesem ergründet werden. Ob es nicht doch vielleicht heilsam wäre, wenn einmal die Abiturienten-Prüfung eine Ausdehnung behalten soll, wie sie gegenwärtig hat, dann auch in der Geographie besonders zu prüfen, ist eine andere Frage. Die Franzosen beneiden uns um unsere geographischen Kenntnisse; unsere eigenen Behörden aber, z. B. die militärischen Prüfungs-Commissionen, urtheilen über die geographische Bildung von vielen unserer Abiturienten bekanntlich nicht allzu günstig.

Digitized by Google

Zur Methodik des französischen Unterrichts auf Gymnasien.

Von Dr. L. Kühnast, Professor am Gymnasium in Marienwerder.

Vorbemerkung.

Unter Beiseitlassung jedes Prinzipienstreites geht der Unterzeichnete davon aus, daß der Unterricht im Französischen seine Bedeutung für höhere allgemeine Bildung, also auch seine Berechtigung im Lehrplane der Gymnasien, weit weniger dadurch hat, daß das Französische Weltsprache ist, als dadurch, daß sie Träger der Literatur eines Kulturvolkes ist, das durch die letztere auf die Literatur fast aller europäischen Völker und damit auf die Gestaltung der allgemeinen Bildung den erheblichsten Einfluß geübt hat.

Die Zielleistungen des französischen Unterrichts auf Gymnasien gipfeln demzufolge in der Befähigung zum Verständniß der französischen Sprache als des Trägers der französischen Literatur. Dies zu gewährleisten sind die bisher für das Abiturienten-Examen bei uns geltenden Forderungen ausreichend. Auch bedarf der Prüfungsmodus nicht nothwendig einer Aenderung. Die Prüfung im Verständniß eines Schriftstellers kann wegfallen, weil, abgesehen von der allgemeinen Bildung, die das Verständniß fremder Literatur-Producte erfordert und welche die ganze Abiturienten-Prüfung hinlänglich gewährleistet, der Abiturient, der auch nur ein einfaches Extemporale im Ganzen fehlerlos zu schreiben im Stande ist, nicht bloß die Hauptregeln der Grammatik beherrschen, sondern auch im lexikalischen Sprachmaterial sehr wohl bewandert sein muß. Ohne vorgängige ausreichende Beschäftigung mit französischen Schriftstellern ist aber ein solches Resultat undenkbar.

Auch darüber streitet der Verfasser hier nicht, in wie viel Klassen und bei wie viel wöchentlichen Lehrstunden die Zielleistungen zu erreichen sind, welche das Abiturienten-Prüfungs-Reglement vorschreibt. Er hat fast 12 Jahre lang Unterricht im Französischen an zwei Gymnasien ertheilt, am Bromberger*) in 5 Klassen bei je 2 wöchentlichen Stunden und am Thorner in den beiden oberen Klassen bei eben so viel Stunden, während nur noch in Tertia französischer Unterricht in je 2 wöchentlichen Stunden vorherging, und an beiden Anstalten wurde den gesetzlichen Forderungen vollständig genügt, wenn auch begreiflicher Weise in Bromberg in gesteigertem Maaße. Im Allgemeinen läßt

*) Ueber den Erfolg spricht sich Dir. Breda in seiner Geschichte des Bromberger Gymnasiums im Programm für 1868 S. 10 aus.

ſich nur behaupten, daß an Gymnaſien der franzöſiſche Unterricht deshalb mit verhältnißmäßig wenigen Stunden auskommen kann, weil

1) derſelbe im Gymnaſium den bedeutenden Vortheil voraus hat, daß die grammatiſche Schulung durch das Lateiniſche und Griechiſche und die Gewöhnung, fremde Sprachen nach Regeln zu lernen, reſp. zu ſchreiben, dem Franzöſiſchen in reichſter Weiſe zu Hülfe kommt. Gymnaſialſchüler, die das Latein bereits mit einiger Correctheit ſchreiben, lernen nach vielfach von mir gemachter Erfahrung in ſehr kurzer Zeit auch das Franzöſiſche grammatiſch correct ſchreiben. Ich ſelbſt hatte, als ich franzöſiſcher Lehrer wurde, noch niemals ein franzöſiſches Exercitium geſchrieben, konnte nur richtig ausſprechen, conjugiren und leichte Schriftſteller leſen, war aber, nachdem ich mit den Regeln der Syntax mich bekannt gemacht hatte, ſogleich im Stande, Schüler-Exercitien zu corrigiren;

2) weil nicht bloß das lexikaliſche Material der franzöſiſchen Sprache ſich ſo bedeutend an das der lateiniſchen Sprache anlehnt, daß, wo das letztere mehr oder weniger vorausgeſetzt werden kann, wenige Ableitungsgeſetze ausreichen, die Bewältigung des franzöſiſchen Materials ungemein zu erleichtern, ſondern auch — und dies iſt ein Hauptpunkt — die franzöſiſche Syntax ſo bedeutend an die lateiniſche ſich anlehnt, daß der Unterricht im Franzöſiſchen eine Methode geſtattet, die durch ſtete Zuhülfenahme von bereits aus dem Lateiniſchen Bekanntem (ſiehe die weiter unten gegebenen zahlreichen Beläge) dem Gymnaſialſchüler die Erlernung eines ungemein großen Theils des ſyntaktiſchen Lehrſtoffs erſpart, der z. B. in Mädchenſchulen erſt dedita opera docirt, erklärt und erlernt werden muß;

3) weil auch die griechiſche Syntax (beſonders im Artikelgebrauch), in der parataktiſchen Structur der Oratio obliqua, in der Syntax des Genitivs u. ſ. w.) ſehr durchgreifende Berührungen mit der franzöſiſchen darbietet, über die ich hier hinweggehen kann, weil ſie neuerdings von Tillmanns (in Jahns N. Jahrbb. Bd. 103 und 104 H. 2 S. 86 ff.) mit großer Sachkenntniß nachgewieſen ſind.*)

Dieſe Hülfen können ſelbſtverſtändlich erſt von Tertia aufwärts recht fruchtbar ſein. Daher iſt es zweckmäßiger, wo man mit 2

*) Uebrigens ſpricht ſich auch Tillmanns mit Entſchiedenheit dafür aus, daß bei dem Unterricht in der franzöſiſchen Sprache auf Gymnaſien die Verwandtſchaft mit dem Latein als Grundlage oder wenigſtens als wichtiges Moment zu beachten iſt.

Digitized by Google

wöchentlichen Lehrstunden in 6 Jahrescursen nicht auskommt — und dies kann leicht der Fall sein, wenn man nicht einen geübten Lehrer hat und wenigstens 4 Jahrescurse in seine Hand legen kann —, lieber die Stundenzahl in Tertia zu vermehren, als den französischen Unterricht auf einer früheren Stufe zu beginnen.

Für den Beginn des Unterrichts auf einer solchen, etwa schon in Quinta, den Grund geltend zu machen, daß das jugendliche Organ sich dann leichter an die französische Aussprache gewöhne, ist, zum mindesten, gesucht. Wer wie ein geborener Franzos prononciren soll, muß noch früher anfangen, und sehr viel mehr tägliche Gelegenheit zur Ablegung seines deutschen accent haben, als die Gymnasien irgend gewähren können.

Vertheilung des Lehrstoffes auf drei Stufen. *)

A. Lectüre.

a) Unterste Stufe.

1) Nachdem man bald nach dem Beginn des französischen Unterrichts die ersten statthaften Versuche im Uebertragen leichter französischer Sätze oder Stückchen aus irgend einem guten Lesebuche (Knebel ꝛc., auch Gedike, Lange u. A. sind brauchbar, Sammlungen mit hervortretender Nebentendenz, wie die von Lüdeking, auszuschließen) hat machen lassen, gehe man zur zusammenhängenden Lectüre, am besten zunächst zur Lectüre sogenannter poetisirender Prosa älterer Zeit über. Florian's Guillaume Tell, Numa, (seine Estelle eignet sich wegen des Inhalts weniger), Fenelon's Télémaque u. dgl. sind geeignet. Paul et Virginie ist zu schwer, Lafontaine'sche Fabeln, mit ihrem mageren Inhalt, ihren zum Theil entbehrlichen Vocabeln (Vögelnamen ꝛc.) und freien Constructionen sind vollends unzweckmäßig, Marmontel's Bélisaire langweilt. Dergleichen Prosa wird vom Schüler ohne große Schwierigkeiten verstanden,

α) weil die Consequenz des bildlichen Ausdrucks leicht in die Vocabel-Kenntniß einführt, zumal wenn man es nicht versäumt, behufs Erleichterung derselben einfache Ableitungsgesetze zur Hülfe zu nehmen, wie: lateinisch or wird meist eur, io meist ion, s im Anlaut vor Consonanten geht meist in é über (stella — étoile, scribere — écrire) u. s. w.;

*) Daß hier unter 3 Lehrstufen nicht gerade 3 Klassen verstanden werden, ergiebt sich aus dem Obigen von selbst.

Digitized

β) weil die ältere Sprache nicht die Vocabelfülle der jetzigen hat. Seit der Revolution sind, wie die Supplemente zu den älteren Ausgaben des dictionaire de l'académie nachweisen, über 75,000 neue Wörter in die französische Sprache gekommen;

γ) weil auch der Inhalt einer solchen Lectüre vom Schüler verhältnißmäßig leicht verstanden wird.

2) Man lasse möglichst bald viel lesen. Ob freilich jedem Lehrer das möglich sein wird, was mein in jeder Hinsicht ausgezeichneter Lehrer, der Professor Dr. Keferstein in Thorn, leistete, unter dessen Leitung ich als Tertianer bei nur 2 wöchentlichen Lehrstunden in einer aus etwa 30 Schülern bestehenden Privatklasse binnen Jahresfrist den ganzen Télémaque mit rechtem Nutzen gelesen habe, muß ich unentschieden lassen.

Der Nutzen reichlicher Lectüre auf dieser Stufe liegt aber

α) in der Erhaltung des frischen Interesse;

β) in der Erleichterung der Präparation auf der folgenden Stufe;

γ) in der Erleichterung für die Einprägung der im Französischen nicht schweren Formenlehre (verbes irréguliers etc.) durch reichliche Lectüre.

b) Mittlere Stufe.

1) Man lasse auch auf dieser Stufe noch die Prosa der vorrevolutionären Sprachperiode lesen, etwa aus Ideler's und Nolte's Handbuch Theil I. (mit Uebergehung der sprachlich unfruchtbaren — Montagne — oder zu trockenen — Sévigné, Patru — oder etwa sachlich zu schwierigen — d'Alembert — Abschnitte), oder aus Menzel's Sammlung oder ähnlichen.

2) Die Lectüre poetischer Stücke mit ihren Inversionen, ihrer Syntax u. s. w. vermeide man, besonders wenn das Handbuch, (wie das von Kaumann 1834) zugleich eine Probe-Sammlung zur Literaturgeschichte sein, oder eine Musterkarte für alle genres (wie das von Mager) bieten will, weil für diese Stufe die sichere Erlernung der Hauptregeln der Syntax so ungemein wesentlich ist.

3) Man lese mit steter Bezugnahme auf den parallel gehenden grammatikalischen Unterricht, der durch Fingerzeige des Lehrers, durch syntaktische Analyse von Seiten der Schüler und durch häufige Reversionen geeigneter Stellen fruchtbar zu machen ist. Dem zufolge wird man nicht zu rasch lesen können. Ich habe stündlich nur etwa

Digitized by Google

1½, nie mehr als 2 Seiten der Ideler'schen Sammlung in dieser Weise bewältigt.

c) Oberste Stufe.

Auf dieser Stufe kann abwechselnd eine Chrestomathie (Idelers IV. Theil, Plötz's Manuel 1862, o. dgl.; Haag's Lectures sind schon deshalb ungeeignet, weil die darin enthaltenen Abschnitte zu klein sind) und ein Autor (von älteren etwa Montesquieu's considérations sur les causes de la grandeur des Romains etc., von neueren Salvandy, Lamartine, Michaud etwa nach Göbel's Auswahl) gelesen werden. Die früher unterlassene Dichterlectüre — die übrigens bei guter auf der Schule durch die Prosa gelegter Grundlage in späteren Jahren auch ohne Unterricht sich nachholen läßt — kann ebenfalls auf dieser Stufe — selbstverständlich mit Maaß — event. als Privatlectüre eintreten. Man beginne etwa mit einem Abschnitte der Henriade und lasse Messéniennes von Delavigne, Abschnitte aus Barthélemy et Méry, Racine's Phèdre oder drgl. folgen. Natürlich sind schwerverständliche oder aus anderen Gründen ungeeignete Sachen, wie die meisten Chansons von Béranger, viele Stücke von Molière etc., zu vermeiden, ingleichen die verzerrte Richtung eines Theils der sogenannten romantischen Schule (Victor Hugo etc.). Sehr viel vorzugsweise Zweckmäßiges enthält die Anthologie von Gräser (1845).

B. Grammatik.

Wenn einmal die Grammatik das Verfahren an die Hand giebt, statt hundert Einzelfälle, aus denen nach der reinen oder modificirten Uebungs- (Bonnen-) Methode — also etwa nach Hamilton mit Benutzung wörtlicher, nach Jacotot mit Hülfe freier Interlinear-Version, nach Seidensticker und Ahn mit geringer, nach Plötz mit reichlicher Hinzufügung abgerissener und daher schwer zu übersehender, oft schlecht genug präcisirter, zur Nebensache degradirter, ja wohl gar erst hinter den Uebungen folgender Regeln — der Schüler ein Sprachgefühl für die Regel, oder was man sonst meint, gewinnen soll, die correcte Regel zu geben und dadurch die hundertfältige Arbeit zu vereinfachen: so versteht es sich von selbst, daß

1) die Methode, ihrer Grundlage nach, wo es, wie auf Gymnasien thunlich ist, eine exact-grammatische sein und die Einübung der Grammatik durch Uebertragen aus dem Deutschen in das Französische wie durch Analyse bei der Lectüre nachfolgen, keinesfalls aber

Digitize

nach Art der umgekehrten Welt, ihr vorangehen, oder doch die Hauptsache bilden darf, der die Grammatik als Nebensache zur Seite geht;

2) daß auf dem Gymnasium das Französische nach einer solchen Grammatik zu lehren ist, deren Gang sich (in terminis technicis, in der Zuhülfenahme einer einfachen Satzlehre u. s. w.) der durch den Fleiß von Jahrhunderten errungenen altsprachlichen Grammatik möglichst anschließt;

3) daß aber auch der Inhalt des Unterrichts in der Grammatik die Hülfe nicht verschmähen darf, welche dem Gymnasialschüler aus seiner Bekanntschaft mit syntaktischen Gestaltungen im Latein erwächst, die es mit dem Französischen mehr oder weniger gemeinschaftlich hat.

Die sub 2 gestellte Forderung befriedigen am besten Knebel (seit 1834) und Hertel (seit 1844), weniger ist Simon, viel weniger die Grammatik von Städler (1843) zu empfehlen. Zur Befriedigung der Forderuug sub 3 neben der sub 2 findet der Lehrer das reichste Material in Mätzner's „Französischer Grammatik" (1856).

Eine, gleich viel wie, modificirte Bonnen-Methode erfordert Berge voll Uebungen ohne zu voller Sicherheit zu führen; sie legt dem Lehrer, wenn er sich nicht dem Schlendrian ergiebt, eine Schnürbrust an; sie täuscht, zumal à la Mozin oder Hirzel getrieben, Schüler und Eltern mit dem Schein früher Leistungen und führt die ersteren dem Mißmuth oder Ueberdruß (wenn endlich doch die Forderung correcter Leistungen an sie herantritt) nach der Enttäuschung zu.

a) Unterste Stufe.

Nachdem das Nothwendigste über die Aussprache der Consonanten, des é, è, ê, e (also: e ist muet in offenen Sylben und in den Flexionssylben es und ent, e ist fermé, wenn es den accent aigu hat, desgleichen in den Endsylben ez, ed, et und fast immer in der Endsylbe er, u. s. w.), sowie der Vocal-Verbindungen (ai, ei etc.) und Nasallaute gelehrt ist, läßt man avoir stückweise lernen, was für den Anfang natürlich nicht anders geht, als wenn es der Lehrer in der Lection reichlich vorgesprochen hat. Jedes temps wird sogleich mit der négative (dazu Erläuterung) und in der Fragestellung, zuletzt auch mit der Fragestellung in der négative gelernt und geübt. Diese Modificationen, wie es nicht selten geschieht, einer höheren Stufe vorzubehalten, ist zwecklos, ja aus naheliegenden Gründen unvor-

Digitized by Google

theilhaft. Auf avoir folgt être, neben beiden oder nachher die Vertretung des Genitivus und Dativus durch de und à vor noms propres, vor dem Artikel un etc., vor le (Zusammenziehungen du etc.) und der so genannte article partitif in seiner längeren (statt de du sagt man de etc.) und kürzeren Form, dies Alles mit sorgsamer Uebung und vorsichtiger Scheidung, wo letztere erforderlich ist. Ehe diese Elemente, wozu nach und nach aus der Orthoepie — Ref. erlaubt sich auf das noch immer vortreffliche Buch von Heyne, Leipzig 1839, aufmerksam zu machen — das nothwendigste Weitere (Schluß-Consonanten ꝛc.) hinzukommt, imgleichen das Allgemeine über die Bildung des pluriel und des feminin der adjectifs, endlich die Formen des pronom hinzukommen, bewältigt und die Formen der regelmäßigen Conjugation erlernt sind — bei letzterer verliere man nicht Zeit mit vielen Regeln über die Tempus-Bildung, Weniges, wie die Bildung des subjontif des défini aus der 3. Person des indicatif u. drgl. genügt, auch befestigt sich ein großer Theil der Tempus- und Personenbildung bei der Einübung der sogenannten unregelmäßigen verbes — kann man füglich nur Vorübungen und Versuche im Uebersetzen aus dem Französischen und umgekehrt leichter Sätzchen aus dem Deutschen ins Französische machen: dann aber lasse man die eigentliche Lectüre in der oben angegebenen Weise in den Vordergrund treten. Neben der energisch getriebenen Lectüre folge das Unregelmäßige der Formenlehre: die verbes auf eler, ener, ayer etc. (mit Anlehnung an die Regeln vom e ouvert und von den Nasalen) die verbes irréguliers mit Weglassung dessen, was für die Schule Rarität ist (sis von seoir, braire, clore u. s. w.) und was gelegentlich später berührt werden kann, desgleichen das Specielle über die Bildung des pluriel (z. B. die, im Grunde logischen Regeln über die pluriels der composés) und des feminin.

Mit Genusregeln verschone man den Gymnasialschüler möglichst. Die Regel „Was im Lateinischen Masculinum oder Neutrum ist, wird im Französischen masculin, die Feminina werden feminins", dazu die Ausnahme von den Abstracten auf eur (von denen aber namentlich honneur und amour Masculina bleiben), den Wörtern auf age (mittelalterlich lateinisch agium z. B. hommage aus homagium) mit Ausnahme von cage, rage, image, endlich Einzelnes wie armes, front, salut, sort, art auf der einen, étude, bible, étable, fête etc. auf der andern Seite — siehe das Programm von Friedrich Richter, Rastenburg 1856 S. 5 f. — reicht aus, wenn auf den beiden oberen

Stufen etwa noch ein oder der andere Fingerzeig gegeben wird und der Usus dazu kommt.*)

Aus der Syntax gehört auf diese Stufe nur, was mit der Formenlehre untrennbar zusammenhängt: die regelmäßige Wortstellung (Kennzeichnung des Objects-Accusativus der substantifs) nebst der schon bei avoir und être der Hauptsache nach gelernten Inversion in der Frage, woran sich die bei à peine, peut-être von selbst gelegentlich schließt (die davon verschiedene bei ici, là, tel, déjà und gar Einzelheiten, wie vint un capucin u. drgl., werden gelegentlich auf den höheren Stufen erlernt) die Unterlassung der Declination (und des Artikelgebrauchs) in der Apposition, der Wegfall des Artikels vor gewissen Klassen der noms propres und bei Aufzählung einer Reihe von Begriffen, die statt eines Allgemeinen steht (femmes, enfans, vieillards, tous furent massacrés), die Stellung der conjoints (der Accusativ dem verbe näher als der Dativ, excipitur le lui, le leur etc. vor dem verbe aus euphonischem Grunde; en und y den übrigen conjoints den Vortritt lassend; en drängt sich näher als y ans verbe), die conjugation der Zeitwörter mit avoir und être in einfacher Weise — nicht aus Plötz, der, so schätzbar seine Arbeiten in anderer Hinsicht und für andere Zwecke als die des Gymnasialunterrichts sind, nach der Art, wie die verbes im Deutschen übersetzt werden, seine Verbal-Verzeichnisse giebt — endlich die Hauptregel von der Veränderung des participe passé mit Erklärung aus dem Lateinischen (ils sont vaincus = victi sunt, la femme que j'ai vue = quam habeo visam).

b) Mittlere Stufe.

Ist auf der vorhergehenden Stufe in der ersten Zeit überwiegend Grammatik getrieben worden, hat dagegen im weitern Verlauf des Cursus (wo also 2 Tertia's sind, allerspätestens in Ober-Tertia) die Lectüre bedeutend den Vorsprung genommen; so folgt auf der mittleren Stufe ein einfacher Cursus der Syntax neben der Befestigung des vorher Erlernten.

Wie reiche Hülfe dabei die schon gewonnene Kenntniß der alt-

*) Wie ungemein weitreichend, ja nahezu erschöpfend, die gegebene Regel ist, beweisen Zahlen. Mätzner (Gram. S. 131) zählt fast 1200 féminins auf ion, etwa 1200 Abstracta auf eur, mehr als 500 auf té (tas), 1200 Wörter auf aire (lateinisch arius und arium), 400 auf age (agium auch aticum) u. s. w.

Digitized by Google

klaſſiſchen Syntax gewährt, ſoll jetzt durch Beiſpiele, (wobei der Kürze wegen auf Mätzners oder Knebels Grammatik verwieſen werden darf) erläutert werden.

1) die Lehre von der Concordanz (Mätzner S. 401 ff., vgl. S. 537) iſt faſt ganz lateiniſch. Dies reicht bis in die Conſtruction *κατὰ σύνεσιν* (Mätzner S. 404) und die Wahl der Perſon und des Verbums im zuſammengezogenen und im Relativſatze (S. 406 ff.).

2) die Lehre vom Artikelgebrauch ſtimmt im Franzöſiſchen auffallend mit dem Griechiſchen überein (Wegfall vor Namen der Perſonen und der Städte, im Prädicat, bei einer Reihe von Begriffen, die ſtatt eines Allgemeinen ſtehen, in der Phraſe ꝛc., Setzung deſſelben in Fällen wie il a le front large u. ſ. w.).

3) Viel entſchiedenere Uebereinſtimmungen noch zeigt die franz. Caſuslehre mit der lateiniſchen. Der Accus. loci und temporis hat bis auf bekannte Einſchränkungen ſeine Analogie im Lateiniſchen (Mätzner S. 411). Beim Objects-Accuſativ wird vollends das Memoriren des Zuſatz-Apparats von aider, imiter etc. durch Beziehung auf das Latein großentheils entbehrlich. Daſſelbe gilt von der Conſtruction zweier gleichgeordneter Accuſative ſammt der Ausnahme mit pour (Mätzner S. 415). Daß auch der Gebrauch von Casus absoluti (Mätzner S. 417) dem lateiniſchen ähnlich genug iſt, ſieht ſchon der Anfänger. Vor Allem aber zeigt die Paralleliſirung des franzöſiſchen génitif mit dem lateiniſchen resp. griechiſchen genitivus und dem ablativus (S. 418 f.) eine Abkürzung des Schlenderganges der gewöhnlichen Grammairen. Ich erinnere z. B. an den génitif des verglichenen Gegenſtandes beim Comparativ, an den cauſalen génitif (den lateiniſchen Genitiv bei piget, pudet etc., dem Genitiv der Schuld und Conſtructionen mit der lateiniſchen Präpoſition de entſprechend), den génitif des Mittels (Mätzner S. 422), einſchließlich des jouer und toucher du clavecin, pincer de la harpe etc. und der dem Ablativ bei vesci, uti etc. entſprechenden Structuren, den génitif des Beſitzes, der Eigenſchaft, der Art und Weiſe, des relativen Maaßes (Mätzner S. 426), des Preiſes, bei Zeitwörteru der Fülle und des Mangels, bei adjectivis relativis, den partitiven Genitiv. Sieht man von der weiteren Ausdehnung des Genitivus materiae und einigen anderen Einzelheiten im Franzöſiſchen ab, ſo correſpondirt ſein génitif mit dem lateiniſchen Genitiv und Ablativ, einſchließlich gewiſſer Conſtructionen mit dem lateiniſchen de, ſo weit, daß hier allgemeine Geſichtspunkte und einzelne Ausnahmen die Sache für die Schule

erſchöpfen. Dieſelbe Uebereinſtimmung läßt ſich durch den Dativgebrauch verfolgen, der theils dem lateiniſchen Dativ, theils Conſtructionen mit ad (auch der ſogenannte franzöſiſche datif de l'instrument, Mätzner S. 437, und der datif der Maaßgabe gehört dazu) parallel geht, oder durch letztere veranſchaulicht werden kann, wozu dann nur noch als abweichend vom Latein, der datif der Phraſe in vereinzelten modalen und anderweitigen Ausdrücken (à jeun, à un und drgl.) kommt, wenn man es nicht vorzieht (was wenigſtens nicht allzu viele Bedenken hat), den Schüler zu lehren, wo er den Accuſativ und Genitiv zu ſetzen hat und dann den Reſt der Fälle, in denen ein einfaches Caſusverhältniß erforderlich iſt, ſeiner eigenen Beobachtung zu überlaſſen. Auch die prädicative Verwendung der franzöſiſchen Caſus-Präpoſitionen, namentlich ihr prädicativer Gebrauch für den Genitivus und Ablativus qualitatis (Mätzner S. 350), iſt hierher zu ziehen.

4. Wie leicht kann, um zur Tempuslehre überzugehen, im Franzöſiſchen der Gebrauch des Subjonctif du présent als Coniunctivus Futuri I. und des Subjonctif du défini als Coniunctivus Futuri exacti (Mätzner S. 360) abgehandelt werden, wenn der Schüler den lateiniſchen Tempusgebrauch in Tertia erlernt hat! Wie ganz lateiniſch iſt der Gebrauch des franzöſiſchen imparfait (und présent) vom Conat (S. 365 f. bei Mätzner), des imparfait zur Angabe der Sphäre von Handlungen oder Zuſtänden, in welche die Thatſachen der Erzählung fallen (Mätzner S. 366), die Anwendung eines vom imparfait ſtreng geſchiedenen Tempus zur Bezeichnung des Fortſchrittes in der Erzählung! Auch die Auffaſſung des conditionnel als futurum in praeterito (Mätzner § 105) erhält durch das Lateiniſche ſein Licht, eine Auffaſſung, auf die ſich auch ſein Gebrauch in Nachſätzen zu hypothetiſchen Sätzen, die den Widerſpruch mit der Wirklichkeit involviren, gründet. So ſtützt ſich ferner die Lehre von der Concordanz der Zeitformen zwiſchen dem ideell-abhängigen Satze und dem Hauptſatze (Mätzner § 109 ff.) ganz auf das Latein; zu welcher Vereinfachung des Unterrichtes aber eine derartige Behandlung der Tempuslehre im Franzöſiſchen führt, ſieht jeder Praktiker.

5. Aber auch für die Moduslehre liegt eine ſolche Vereinfachung auf der Hand. Der optative und ſelbſt der conceſſive Gebrauch des subjontif (puissé-je, que j'additionne), der voluntative (lat. in der Regel mit ut) im Finalſatz (mit afinque, pour que), der Gebrauch von que . . ne für quin hinter ne pas douter und vieles Andere (ſiehe auch des Ref. Buch über den altklaſſiſchen

Digitized by Google

Schulunterricht S. 47 Anm.) ist lateinisch, vor Allem der Gebrauch des subjonctif im Relativsatz, in welchem das Französische sich wenig Abweichungen gestattet hat und selbst die Ausnahmen (Mätzner S. 399 f.) aus dem Lateinischen ihr Verständniß finden. Dasselbe gilt für den subjonctif hinter vielen Conjunctionen (jusqu'à ce que, avant que u. s. w.). Weiterhin ist die Lehre vom infinitif einer der klarsten Beweise, welche Vereinfachung und welches Verständniß — man vergesse dabei nicht, daß nach einer bekannten Wahrheit der empirischen Psychologie der Verstand zugleich die sicherste Stütze des Gedächtnisses ist — das Recurriren auf die lateinische Sprache der französischen Grammatik giebt. Es ist in der That leicht, selbst dem Anfänger einen Ueberblick über den Gebrauch des infinitif mit de zu geben, wenn man ihn theils als den deutschen Infinitiv mit und ohne „zu" (Subject und Object, mit den einfachen Ausnahmefällen, die den unbekleideten Infinitiv erfordern, wie das Object hinter „wage", „kann", „soll", „will", u. s. w. hinter verbis sentiendi und declarandi, bei faire, faillir ꝛc., den unpersönlichen Zeitwörtern il faut, il vaut autant ꝛc., als Apposition eines Substantivbegriffes, was übrigens auch lateinisch ist, und als stellvertretend für das lat. Supinum auf um, woneben nur noch einige Fälle von Ellipsen Platz greifen), theils als lateinischen Genitiv und Ablativ auffaßt, eine Auffassung für die namentlich Knebel (§ 104 ff.) Vorgänger ist. Wird dann dem Infinitiv mit à der Rest zugewiesen, so fehlte nicht viel mehr als eine Bemerkung über den Wechsel des infinitif mit de oder à namentlich bei gewissen Zeitwörtern, bei denen der Infinitiv des einfachen Objects von dem des zu realisirenden Gegenstandes zu unterscheiden ist, während bei contraindre, forcer u. s. w., welche ein Object außer dem Infinitiv haben, Grund und Ziel in der Regel zusammenfällt und dann die Wahl zwischen à und de freisteht. So weiß der Schüler, der den Unterschied zwischen vereor ne und vereri c. infinitif kennt, ohne Weiteres, wo er das französische verbe der Furcht mit que ne oder que ne . . pas und wo mit dem infinitif zu construiren hat.

6. Für das Participium sind bereits oben Andeutungen gegeben; daß sich die Parallele beider Sprachen aber bis in die Veränderung des participe passé der verbes réfléchis erstreckt, liegt nicht minder auf der Hand (la peine qu'il s'est donnée = operam, quam habet datam). Aber auch die Veränderung des eigentlichen participe du présent, der Gebrauch des sogenannten gérondif, der casus absoluti (im Französischen sich erweiternd bis in Constructionen, wie il

entra dans la ville drapeaux au vent) lehnt ſich in ähnlicher Weiſe an das Lateiniſche an.

7. Endlich bildet das Latein ſelbſt eine Brücke für das Verſtändniß der franzöſiſchen Wortſtellung, geſchweige denn, in zahlreichen Fällen, für das der Satzverbindung. Wenn der Gymnaſial-Schüler weiß, daß die ſogenannte regelmäßige franzöſiſche Wortſtellung (sujet, verbe, régime direct, régime indirect) in ihren drei letzten Gliedern eine aus der lateiniſchen Verb-Stellung am Ende des Satzes hervorgegangene Umkehrung der lateiniſchen iſt, ſollte er ſich dann nicht leichter an die erſtere gewöhnen? Wie ſehr vereinfacht ſich ferner für den Gymnaſiaſten die Lehre von der Stellung des franzöſiſchen adjectif, wenn er die attributive und appoſitionelle Stellung des Adjectivs bereits aus dem Lateiniſchen (und Griechiſchen) kennt, wenn er adjectifs auf ique, esque, ose ꝛc. deshalb, im Allgemeinen, nachſtellen lernt, weil ſie faſt regelmäßig dem Unterſchiede dienen, während die Voranſtellung des bloßen Epitheton (pius Aeneas, vergleiche les braves Sabins bei Florian ꝛc.), des pathetiſch und des figürlich gebrauchten adjectif durch die Hervorhebung der Eigenſchaft am Gegenſtande wie im Lateiniſchen, geboten iſt! Aber auch die Lehre von der ſyntaktiſchen Beiordnung ergibt ſich theils aus dem Latein, theils lehnt ſie ſich erheblich daran an (Mätzner S. 551 ff.), wie denn z. B. der Gebrauch von et, wo es an ein im Vorhergehenden gegebenes oder leicht denkbares Glied ſich anſchließt, auch lateiniſch (und griechiſch) iſt, u. die Gleichſtellung des donc mit dem ergo des logiſchen und dem igitur des natürlichen Anſchluſſes, während ainsi und itaque ſich entſprechen, wenigſtens auf Kategorien beruht, die der Schüler aus dem Latein kennt. Auch die aſyndetiſche Fügung hat dergleichen Rückbeziehungen (Mätzner S. 562 ff.), die bis in rein ſtiliſtiſche, im Franzöſiſchen ſtehend gewordene Momente (wie die aſyndetiſche Anaphora oder repetitio) hineinreichen. Der Gebrauch von que ne im Sinne von quidni iſt lateiniſch, wozu ſich im Franzöſiſchen die Analogie mit qui ne gebildet hat. So ergiebt ſich, um hierbei auf Verwandtes einzugehen, die Weglaſſung von pas im negativen Conſecutivſatze mit que (Mätzner S. 505) aus der Gleichſtellung von que ne mit dem lateiniſchen quin, und die Verdoppelung der Negation bei ni begreift ſich aus der Hinzufügung anderer Negationen zu neque . . . neque von ſelbſt; ja der Wegfall des deutſchen „auch" in „non solum, sed" hat in „non pas seulement, mais" ſeine Parallele. — So bietet auch die Lehre von der Unterordnung indikativiſcher Sätze im Franzöſiſchen in ihrem allge-

Digitized by Google

meinen Theile überall Anknüpfungen an das Lateinische, von der Nachahmung des unselbständigen nescio quis bis in die Lehre von der Zusammenziehung des Hauptsatzes mit dem Nebensatze und das Kapitel von den Satz-Ellipsen, worin auch das so häufige elliptische Auftreten des Substantivsatzes mit que und dem subjonctif in allen Einzelnheiten an das Latein, siehe Mätzner S. 572, sich anschließt. Uebrigens fehlt eine solche Beziehung auch dem besonderen Theil der Lehre von der Unterordnung nicht (Mätzner S. 573 ff.): die Parallele von que und quum in adverbialen Nebensätzen nach Substantiven, die den Zeitbegriff enthalten, die scheinbare Uebertragung des Conditionalsatzes auf andere Gebiete (Mätzner S. 588), die Stellvertretung des Adjectivsatzes für causale, concessive und andere Gefüge ist so weit lateinisch, daß die Hinweisung darauf breite Regeln spart, des Umstandes zu geschweigen, daß schon das Verständniß der conditionalen Gefüge leicht wird, wenn die aus dem Latein bekannten Kategorien zu Hülfe genommen werden. Die Lehre von der Zusammenziehung beigeordneter Sätze endlich (Mätzner S. 549 ff.) ist fast lateinisch.

Die gegebenen Beispiele, die übrigens schon den größten Theil der französischen Syntax in sich schließen, lassen sich leicht vermehren. Jedenfalls belegen sie die Wahrheit, daß es, vom praktischen Standpunkte aus, unverhältnißmäßig leichter ist, den Gymnasialschüler die französische Syntax auf einer Stufe zu lehren, auf der er bereits die lateinische kennt, als auf einer früheren.

Es giebt einmal für keinen Lehrgegenstand eine Chablonen-Methode, die für jede Art von Vorbildung und für alle Specialzwecke des Unterrichts paßt. Für eine, gleich viel wie modificirte, Bonnen-Methode mit bergehohen Haufen voll Uebungen hat das Gymnasium keine Zeit, auch abgesehen davon, daß sie nur auf mangelhafte Weise zum Ziele führt, selbst wo man ihr die volle Zeit gönnt, die sie beansprucht. Alle Praxis beruht vielmehr auf der Individualisirung und somit auf der Benutzung aller Vortheile, welche die gegebenen Verhältnisse darbieten. Wo es darauf ankommt, gleich viel wie, den Schüler in den Stand zu setzen, dereinst ein, immerhin incorrektes Französisch im Verkehr zu verwerthen, mag man durch die Uebungs-Methoden raschere Resultate erzielen, zumal wenn, wie am Rhein (wo Ahn und Seidensticker auftraten) zugleich reiche Gelegenheit zur sofortigen Uebung des Französischen noch außerhalb der Schule dazu kommt,

und Referent würde z. B. im Großherzogthum Posen das Polnische in Fällen, wo es nur darauf ankäme, den Schüler möglichst rasch und immerhin schlecht, man gestatte den Ausdruck, radebrechen zu lehren, darin à la Seidensticker unterrichten. Für die Zwecke des Gymnasiums sind aber solche Methoden des französischen Unterrichtes sehr unpraktisch.

c. Obere Stufe.

Mit den oben gegebenen Beispielen soll nicht gesagt sein, daß die französische Syntax auf der Mittelstufe vollständig zu bewältigen sei. Nur die Hauptpunkte gehören in dieselbe. Die Erweiterung des Erlernten und seine Befestigung bildet das grammatische Pensum der obersten.

C. Uebersetzen aus dem Deutschen in's Französische.

Nehmen wir an, daß anfangs auf der untersten Stufe je die dritte Stunde der Lectüre bestimmt ward, so bald als möglich aber auf dieser Stufe das Verhältniß sich umkehrt, also zwei Stunden der Lektüre, eine der Grammatik, zufallen; so kann auf synthetischem Wege in nicht zu langer Zeit so viel gewonnen sein, daß eine verständige analytische Verwerthung des Gewonnenen im mündlichen und schriftlichen Uebersetzen aus dem Deutschen in das Französische beginnt. Das Uebungsbuch von E. Höchsten zur Knebel'schen Grammatik oder ein ähnliches (auch das von Fränkel, nur mit Beiseitlassung seines ärmlichen trésor de règles) wird dabei Dienste leisten können. Diese Uebungen werden auf der mittleren Stufe (wo für die Lectüre wöchentlich eine Stunde, die andere für Grammatik und die Uebersetzungs-Uebungen aus dem Deutschen benutzt werden mag), neben den bereits berührten Reversionen, fortgesetzt. Wenn der Stoff eines Uebungsbuches durch ein paar Schülergenerationen verbraucht ist, wird aus nahe liegenden Gründen vorzugsweise für das Französische ein anderes nöthig. Die Exercitien sind sorgfältig — die französische Correctur erfordert, schon wegen der Orthographie, nicht viel weniger Akribie als z B. die griechische — zu verbessern (event., wenn die Fehler bloß unterstrichen werden, ihre Correctur durch den Schüler), übrigens sind sie nach der uralten Regel „repetitio est mater studiorum" von Zeit zu Zeit mündlich zu repetiren. Für die oberste Stufe (wo dieselbe Vertheilung der Stunden wie auf der mittleren stattfinden mag) kann etwa Tollin (1838) oder Ahn's deutsche Uebungsstücke (2. Aufl. 1856), oder Campe's Entdeckung von Amerika

Digitized by Google

in der Bearbeitung von Duwez o. dergl. benutzt werden. Daß auf der obersten Stufe wenigstens eine schriftliche Arbeit wöchentlich geliefert wird, ist natürlich, auf der mittleren (wo die Reversionen, die übrigens auch auf der obersten fortgesetzt werden können, eintreten) wird alle 14 Tage ein Exercitium genügen, ebenso auf der untersten. Zu kleinen Versuchen im mündlichen Ausdruck (Conversation kann natürlich nicht gelehrt werden) bietet sich bei der Lectüre Gelegenheit.

Die oben dargelegte Methode ist nicht etwa eine a priori construirte, sondern in ihren Hauptzügen zuerst von dem auf dem Gebiete der romanischen Grammatik ehrenvoll bekannten Ed. Mätzner, meinem Amtsvorgänger in Bromberg, mit dem glänzendsten Erfolge angewandt und von mir in vieljähriger Praxis erprobt. Eine in das Einzelne gehende theoretische Begründung derselben hat der Unterzeichnete schon in einer Recension der Mätzner'schen französischen Grammatik in der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1858 S. 310 — 325 gegeben.

Wie ist ein näheres Verhältniß zwischen Schule und Haus zu begründen, und wie sind die beiderseitigen Rechte abzugrenzen?

(Correferat der fünften Directoren-Conferenz der Provinz Preußen).

Von L. Koch, Realschul-Director in Tilsit.

Zum Zwecke einer übersichtlichen Berücksichtigung der über den vorstehenden Berathungsgegenstand von den Gymnasien und Realschulen der Provinz Preußen abgegebenen Gutachten dürfte es nothwendig sein, ehe nach den Mitteln gefragt wird, die für die Begründung eines näheren Verhältnisses zwischen Schule und Haus aufgestellt werden können, auch die Frage einer Erörterung zu unterwerfen, ob das Bedürfniß dazu überhaupt vorhanden, und eine Aenderung der bestehenden Verhältnisse wünschenswerth sei, sodann, wenn dies festgestellt worden, die Gründe aufzusuchen, welche die Bildung jenes erfahrungsmäßig behindern, worauf erst die verschiedenen Wege um zu ihm zu gelangen aufzusuchen, und die gegenseitigen Rechte zu bestimmen sein würden. Haben sich doch Stimmen vernehmen lassen, die behaupten, ein nahes und inniges Verhältniß zwischen Schule und Haus sei so natürlich und so allgemein

anerkannt, daß ein Dissensus zwischen beiden nur zu den Seltenheiten gehöre, oder das Verhältniß sei zwar nicht so, wie es zu wünschen wäre, aber eine Verbesserung desselben doch kaum zu erreichen; auch sei seine gedeihliche Entwickelung fast ausschließlich von dem pädagogischen und sozialen Takte der Lehrer und ihren sittlichen Eigenschaften bedingt, habe also auch von einer Directoren-Conferenz nur wenig Förderung zu erwarten. Die meisten Gutachten sehen indeß das Verhältniß zwischen Schule und Haus als ein nicht befriedigendes an und stimmen hierin mit der Behörde überein, welche die in Rede stehende Frage der Erwägung der Lehrercollegien vorgelegt hat. In der That muß, wenn der Wunsch nach Abgrenzung der Rechte sich vernehmen läßt, das Verhältniß zwischen Schule und Haus ein falsches sein, denn nur Conflicte können diesen Wunsch eingeben, und sie können nur vorkommen, wo auf der einen oder der anderen Seite Fehler gemacht werden. Wird doch jeder Lehrer sicherlich wohl in seiner Praxis zuweilen unter der Collision gelitten haben, in die er auch bei der treusten Pflichterfüllung, und vielleicht gerade bei derselben, zu dem Hause gelangte. Daher wird es unerläßlich sein, die Gründe näher zu beleuchten, die der Bildung eines innigen Verhältnisses zwischen Schule und Haus hemmend entgegentreten. Ohne Zweifel liegt die Schuld aller solcher Conflicte auf beiden Seiten, in der Schule und in dem Hause. Die Schule verfehlt es zunächst nicht selten darin, daß sie es weniger auf die Erziehung, als auf den Unterricht absieht, und doch hat sie die hohe Aufgabe, nicht nur den Verstand, sondern auch das Gemüth und den Willen ihrer Zöglinge zu bilden, wenn auch einzelne Gutachten die Erziehung ausschließlich dem Hause vindiciren oder doch der Schule nur in soweit zusprechen wollen, als sie durch den Unterricht erfordert wird. Fällt aber der Schule jene Aufgabe zu, so kann sie von ihr nur befriedigend gelöst werden, wenn sie dem Hause nicht schroff gegenüber steht, sondern mit ihm gemeinschaftlich an ihrem schweren Werke arbeitet, wenn beide sich gegenseitig ergänzen. Ein anderer Grund des wenig befriedigenden Verhältnisses zwischen Schule und Haus wird in dem in unserer Zeit so häufigen Wechsel der Lehrkräfte gefunden, von dem jetzt nur wenige Anstalten befreit bleiben. Vor Allem aber treffen die meisten Ansichten darin zusammen, daß diese Schuld der Schule vorzugsweise die Lehrer selbst tragen; und mannigfaltig sind die Vorwürfe, die in dieser Beziehung ihrem Stande gemacht werden. Häufig fehle es ihnen an dem durch vorhergegangene praktische Uebung gewonnenen Lehrgeschick, ja überhaupt an pädagogischer Begabung: daher die Verschiedenartigkeit

Digitized by Google

ihrer Methode und der Forderungen, die sie an die Schüler stellen, indem sie bald positive Kenntnisse, bald Consequenz des Denkens, bald Phantasie vorzugsweise an ihnen schätzen, daher auch die geringe Berücksichtigung der verschiedenen Individualitäten, daher endlich die oft zu starre Strenge namentlich jüngerer Lehrer und die Scheu vor dem Aussprechen verdienten Lobes, so wie der Eigensinn oder die mißverstandene Consequenz, die unter allen Umständen ihr Ansehen behaupten will, und die es nicht über sich gewinnen kann, einen begangenen Fehler, oder auch nur einen Irrthum den Schülern gegenüber anzuerkennen. Nothwendig müsse ferner jede schroffe und rücksichtslose politische oder religiöse Parteistellung des Lehrers seinen Einfluß auf die Familie compromittiren, während vollends ein unwürdiges, unsittliches Verhalten desselben mit der erzieherischen Thätigkeit unverträglich, für das Verhältniß zwischen Schule und Haus verderblich sei und durch die reichsten Kenntnisse, durch das glänzendste Lehrgeschick nicht ausgeglichen werden könne. Gemißbilligt wird auch, daß die Lehrer sich oft zu sehr abschließen oder bedauert, daß bei ihren vielfachen Beschäftigungen ihnen wenig Zeit bleibe für die Begründung eines näheren Verhältnisses zum Hause zu wirken, auf der anderen Seite behauptet, daß ein ausgedehnter geselliger Verkehr Geist und Charakter verflache; während dem Lehrer in manchen Fällen wieder die unerläßliche gesellige Bildung abgesprochen wird, die ihn vor falschen Schritten dem Publicum, namentlich den Eltern seiner Schüler gegenüber bewahren und ihn beispielsweise davon zurückhalten sollte, sich von diesen frei halten zu lassen oder gar von ihnen Geld zu borgen. Andere vermissen an ihm nicht selten die nur durch eine gewählte Erziehung zu erlangende Feinheit des Betragens, welche allein ihn befähigen könnte, auch auf die Kinder vornehmer Eltern vortheilhaft einzuwirken; noch Andere endlich klagen über die seiner Bildung nicht entsprechende gesellschaftliche Stellung und die mehr oder weniger kümmerliche Lage des Lehrerstandes, die ihm den Verkehr mit dem Publicum erschwere.

Ein nicht minder bedeutender Theil der Schuld der mangelnden Innigkeit in dem Verhältniß zwischen Schule und Haus fällt aber auch dem Hause und mit ihm den Eltern zu, ja nach der Ansicht Einzelner ist sie fast ausschließlich in dem Hause zu finden, da das Familienleben, das in früherer Zeit nur ein wahres und inniges gewesen, durch die vielfachen Genüsse, welche die neuere Zeit bietet, durch den mehr als je herrschenden Materialismus, durch die zunehmende Irreligiösität gelockert, die häusliche Erziehung immer unvollständiger und lückenhafter geworden sei, die Genußsucht und Trägheit der Jugend im häuslichen

Kreise genährt werde und der Schlaffheit des Zeitgeistes entspreche. Was Wunder, wenn unter diesen Umständen den Eltern das Verständniß für die hohe Aufgabe der Schule abhanden gekommen, so daß sie nur zu leicht geneigt sind, in Gegenwart ihrer Kinder eine rücksichtslose Kritik über Schule und Lehrer zu üben, und von Eitelkeit und parteiischer Liebe zu jenen geleitet, in jeder über sie verhängten Schulstrafe eine gegen ihre elterliche Autorität gerichtete Kränkung erblicken!

Schule und Haus tragen also die Schuld des im Allgemeinen wenig befriedigenden Verhältnisses, das zwischen ihnen obwaltet. Um dieses zu einem innigeren zu gestalten, werden nun die verschiedenartigsten Mittel in Vorschlag gebracht. Als das wesentlichste wird die Anbahnung eines ausgedehnteren Verkehrs zwischen Schule und Haus durch gegenseitige Besuche der Lehrer und Eltern oder durch schriftliche Mittheilungen in den Vordergrund gestellt. Hierbei dürften allerdings die örtlichen Verhältnisse besonders zu berücksichtigen sein, die in größeren Städten das erstere Verkehrsmittel bedeutend erschweren, wenn nicht gar unmöglich machen; denn die von einer Seite empfohlene Einrichtung von bestimmten Sprechstunden der Ordinarien würde schwer durchführbar sein und auch wohl dem Zwecke kaum entsprechen. Häufigere schriftliche Mittheilungen dagegen, wie sie auch in der Directoren-Instruction von 1867 vorgeschrieben sind, bleiben neben den gewöhnlichen möglichst detaillirt abzugebenden Urtheilen der Lehrer in den Censuren überall empfehlenswerth, so sehr auch durch sie die Arbeit der Directoren und Ordinarien erschwert wird, und so große Vorsicht sie auch erfordern, da das geschriebene Wort leicht und gern mißverstanden wird An sie schließt sich dann der von mehreren Gutachten empfohlene Versuch der Belehrung des Publicums oder der Anregung seines Interesses für das Wirken der Schule durch Abhandlungen pädagogischen Inhalts in Programmen, durch Vorträge aus dem Gebiete der Pädagogik, durch Versammlungen zum Zwecke pädagogischer Mittheilungen und Besprechungen, durch auf denselben Gegenstand gerichtete Aufsätze der Lehrer in gelesenen Zeitschriften. Demnächst gehören hierher auch Schulfeierlichkeiten und solche Veranstaltungen der Schule, welche die Betheiligung des Publicums gestatten, als Musikaufführungen, Declamationen, dramatische Vorstellungen, öffentliche Prüfungen, Turnfahrten und Schulfeste. Freilich wird der Nutzen ersterer vielfach bezweifelt, und dasselbe ist mit den Schulprüfungen der Fall, deren Zweckmäßigkeit besonders für die oberen Klassen in Frage gezogen wird, da sie dem Publicum von den Leistungen der Schule doch kein richtiges Bild geben können,

Digitized by Google

und von ihnen meiſt mehr verlangt wird, als ſie zu leiſten vermögen, während ſie im günſtigſten Falle, als praktiſche Illuſtrationen der Programme, nur dazu dienen können, Sachverſtändigen, ſo wie Freunden des Schulweſens überhaupt Einſicht in die Methode und das Auftreten der Lehrer zu gewähren. Auch iſt die Theilnahme an denſelben ſeitens des Publicums eine ſehr verſchiedene; denn während es an einigen Orten ſich durchaus theilnahmlos gegen ſie verhält, iſt an anderen ſeinem Zudrange zu ihnen, durch den ſie in ihrer Bedeutung herabgeſetzt und zu theatraliſchen Vorſtellungen erniedrigt werden, kaum zu wehren; und wie ſie dadurch nur zu leicht irrige Anſichten über die Leiſtungen der Schule und eine ihr nachtheilige Mißſtimmung gegen dieſe hervorrufen können, liegt auf der Hand. Mit Rückſicht hierauf verdient der Vorſchlag Erwägung, ſtatt ſolcher allgemeinen öffentlichen Schulprüfungen am Schluſſe eines jeden Quartals etwa eine Prüfung von zwei Klaſſen in drei bis vier Gegenſtänden vorzunehmen. Einer gleichen Gefahr wie dieſe öffentlichen Schulprüfungen ſind die an vielen Orten noch gebräuchlichen jährlichen Schulfeſte ausgeſetzt, die mehr als jedes andere Mittel bei einer vernünftigen Betheiligung der Eltern und Angehörigen der Schüler zur Beförderung eines innigeren Verhältniſſes zwiſchen Schule und Haus beitragen könnten, dieſen Zweck aber gänzlich verfehlen, wenn ſie, wie es in einzelnen Städten notoriſch der Fall iſt, zu Volksfeſten ausarten, welche die Verantwortlichkeit der Lehrer nur ſteigern und durch die bei ihnen nicht zu verhindernde Betheiligung der Schüler an den Vergnügungen Erwachſener der Schule auf das Entſchiedenſte ſchaden. An ihrer Stelle wird mehrfach das Beſtreben nach Herſtellung eines mehr perſönlichen Verhältniſſes zwiſchen Lehrern und Schülern als ein Mittel zur Erreichung des in Rede ſtehenden Zweckes betont, das z. B. durch Verſammlungen der Schüler zu gemeinſamer Lectüre und durch ohne große Vorbereitungen unternommene Spaziergänge einzelner Klaſſen in Begleitung der Lehrer angebahnt werden kann. Die von einigen Anſtalten gemachten Vorſchläge zu einer mittelbaren Betheiligung des Publicums an den Angelegenheiten der Schule, ob durch Curatorien oder durch die einſichtsvollen Männern zu gewährende Erlaubniß, ſich durch Beſuch der Unterrichtsſtunden von dem inneren Leben einer Schule zu überzeugen, würde in manchen Fällen gewiß nicht ohne vortheilhafte Wirkung ſein, wenn es nämlich gelänge, die hier ſicher nicht leicht zu ziehende Grenze einzuhalten. Ebenſo beruht die Bemerkung ohne Zweifel auf Wahrheit, der Verkehr zwiſchen Schule und Haus werde nicht unweſentlich dadurch erſchwert, daß in Folge des

Digitize

öfters hervortretenden Mangels an verschiedene Bildungszwecke verfolgenden Lehranstalten sich an manchen Orten Schüler nach einer Anstalt drängten, der sie ihres später zu erwählenden Berufes wegen lieber fern blieben, und es würde die Ueberweisung solcher ungehörigen Elemente an besondere für sie mehr geeignete Schulen, deren Gründung übrigens an vielen Orten ein dringendes Bedürfniß sein mag, ein innigeres Verständniß zwischen Schule und Haus wohl befördern helfen. Mehrfach bestritten wird dagegen die Wirksamkeit eines gemeinsamen kirchlichen Gottesdienstes und der Schulcommunion, da nach der Ansicht der Gegner derselben jeder Zwang zur Theilnahme am Gottesdienste, ausgenommen in Alumnaten zu vermeiden sei, doch dürfte auch gegen dieses Mittel nichts eingewendet werden können, wenn, wie es an manchen Orten Sitte ist, auch die Eltern, überhaupt die Familien der Schüler an der letzteren Feier sich zahlreich und gern betheiligen. Schließlich sind noch manche mehr in das Detail eingehende Fragen, wie z. B. die aufgeworfen, wie sich die Schule Schülerliebschaften gegenüber zu verhalten habe, und mannigfache Rathschläge ertheilt worden, die sich entweder auf die Behandlung der Schüler seitens der Lehrer und den Verkehr dieser mit den Eltern, oder auf besonders zu empfehlende Schuleinrichtungen beziehen: eine häufigere, etwa monatliche, in den unteren Klassen auch wöchentliche Censur, Ausbildung und Pflege des Instituts der Ordinarien, Arbeitsstunden in der Schule ꝛc; auch sie aber, so wie alle vorher genannten Mittel werden sich zur Begründung eines näheren Verhältnisses zwischen Schule und Haus unwirksam erweisen, wenn nicht die Liebe zu den Zöglingen die eigentliche Basis der Erziehung bildet.

Die bei der Betrachtung der ersten Frage sich ergebenden Conflicte machen nun den Versuch einer durch die zweite angeregten Abgrenzung der Rechte nothwendig, damit durch diese die Möglichkeit künftiger Collisionen vermieden werde, wenn auch gegen eine solche Feststellung geltend gemacht wird, daß die bestehenden gesetzlichen Bestimmungen hierzu ausreichen, oder eine endgültige Regelung des Verhältnisses erst von einem Unterrichtsgesetz erwartet werden könne, auch wohl, daß eine scharfe Abgrenzung der Rechte überhaupt nicht nöthig scheine, so lange auf beiden Seiten das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit nicht getrübt sei, und dazu vor Erwägung der Rechte eine Feststellung der gegenseitigen Pflichten nöthig sein würde, die äußerst schwierig wäre, da Rechte und Pflichten hier wunderbar durch einander und mit einander gingen. Indeß dürfte eine möglichst scharfe Abgrenzung der Rechte eine Beach-

Digitized by Google

tung der Pflichten nicht ausschließen, deren Feststellung übrigens neben den bereits bestehenden gesetzlichen Bestimmungen für die Schulen der Provinz, durch Erlaß der Directoren- und Lehrer-Instructionen erfolgt ist. — Unter den der Schule zu vindicirenden Rechten ist die Berechtigung derselben mit dem Unterricht zugleich die Erziehung ihrer Schüler zu übernehmen ohne Zweifel in den Vordergrund zu stellen, um so mehr, da die Miterziehung seitens der Schule, welche von den Schülern selbst stets bereitwilligst anerkannt wird, in dem Wunsche aller vernünftigen Eltern liegt; würde doch eine Schule bald leer stehen, die sich der Beaufsichtigung ihrer Schüler außerhalb der Schulstunden ganz entziehen wollte. Dies festgestellt, ergeben sich sofort verschiedene Rechte der Schule, die ihr als Bildungs- und Erziehungsanstalt zustehen müssen. Vor Allem gehört zu ihnen neben der berechtigten Forderung eines regelmäßigen Schulbesuchs, auf den mit aller Strenge zu dringen ist, die Beaufsichtigung der Schüler, vorzugsweise der auswärtigen, in ihrer Häuslichkeit durch Besuche namentlich des Directors und der Ordinarien, sowie die Ueberwachung der Pensionen seitens der Schule; und mit diesem Rechte hängt dann auch das einer gewissen Verfügung über die freie Zeit der Schüler zusammen, die zur Anfertigung der Arbeiten für die Schule in Anspruch zu nehmen ist, wenn auch über die Frage, ob die Schule eine bestimmte Arbeitszeit festzusetzen berechtigt sei, und ob und wie weit sie ihre Controle auch auf die Theilnahme der Schüler an Vergnügungen ausdehnen dürfe, die Ansichten auseinandergehen. So sprechen sich einige Anstalten, meistens kleinerer Städte, für das silentium aus, das von anderen wieder auf das Entschiedenste verworfen wird, da seine Durchführung doch schwer zu erreichen wäre, es auch zweckmäßig sei, in Beziehung auf das äußere Verhalten der Schüler möglichst wenig zu befehlen und zu verbieten, und vor Allem nichts zu verlangen, was nicht durchgeführt werden könne. Was die Betheiligung der Schüler an gewissen Vergnügungen betrifft, wird von einer Seite jedes Verbot derselben, wenn sie außer der Schulzeit stattfinden, für einen Eingriff in die Rechte der Eltern erklärt, da ihr nur das Recht zu warnen zustehen könne. Dem entgegen wollen andere Anstalten den Besuch von Bällen, ꝛc. den Schülern in Gesellschaft ihrer Eltern oder anderer erwachsener Angehörigen gestatten, oder auch von der Erlaubniß des Directors abhängig machen. Dasselbe gilt im Allgemeinen von dem Besuche öffentlicher Locale, während das Recht des Verbotes oder der Controle des Theaterbesuches von mehreren Seiten bezweifelt, von anderen aufrecht erhalten, das Tabackrauchen auf der Straße und an

Digitized

öffentlichen Orten aber durchgängig verboten wird. Einige Verschiedenheit tritt ferner in der Auffassung der Frage hervor, ob die Schule das Recht habe, den Privatunterricht der Schüler zu überwachen und unter Umständen zu verbieten. Soll er von Schülern an Schüler ertheilt werden, so muß für ihn die Erlaubniß des Directors eingeholt werden, der dann auch die Pflicht hat, ihn zu überwachen und im Interesse der Lehrenden sowohl, als auch der Lernenden, wenn er es für nöthig hält, zu untersagen. Dasselbe ist bei dem Privatunterricht der Fall, der von den Lehrern einer Anstalt in Gegenständen ertheilt werden soll, die auf der Schule gelehrt werden, und der schon durch die Directoren-Instruction von der Genehmigung des Directors abhängig gemacht ist. Schwerer scheint die Entscheidung darüber, wie sich die Schule bei der Betheiligung der Schüler am Tanzunterricht zu verhalten habe. Das Recht, sie ganz zu untersagen, wird ihr mehrfach bestritten, namentlich wenn der Unterricht nicht in öffentlichen Locales stattfindet, Abrathen und Warnen vor den aus der Zerstreuung sich leicht ergebenden nachtheiligen Folgen wird dagegen vielfach empfohlen und dürfte in manchen Fällen, namentlich, wenn, wie es freilich oft geschieht, weniger begabte oder unfleißige Schüler von unwiderstehlicher Tanzlust befallen werden, sich als eine unerläßliche Pflicht der Schule herausstellen. Aus dem Beaufsichtigungsrecht der Schule ergiebt sich demnächst auch ihre Berechtigung, den Umgang der Schüler und ihre Lectüre zu controliren, ihnen die Benutzung öffentlicher Leihbibliotheken zu untersagen, ferner auf Ordnung, Sauberkeit und Vermeidung alles Auffallenden in ihrer äußeren Erscheinung zu achten, doch dürfte in letzterer Beziehung der Vorliebe der Jugend für lebhafte Farben Rechnung zu tragen und statt strenger Verbote hierin Milde und Nachsicht besonders zu empfehlen sein. Als ganz unbestreitbares Recht, das sie dem Hause gegenüber mit Festigkeit aufrecht zu erhalten hat, muß der Schule endlich die Strafgewalt zustehen, deren Ausübung freilich von Uebermaß, von Leidenschaftlichkeit oder Ungerechtigkeit sich fern zu halten, und bei der sie es sich stets zu vergegenwärtigen hat, daß als wesentlichstes Disciplinarmittel das lobende und tadelnde Wort des Lehrers anzusehen ist, so wie daß eigentliche Strafen, wenn sie durchaus nöthig sind, rechtzeitig und mit Entschiedenheit verhängt werden müssen (cf. Directoren-Instruction § 50). Alle diese genannten Rechte der Schule können nun in besonderen Schulordnungen, wie sie an einzelnen Orten mit mehr oder weniger Berücksichtigung der localen Verhältnisse wirklich eingeführt sind und zur Feststellung der Grenzen der Schule das ihrige beitragen, zugleich mit den

Digitized by Google

Pflichten der Schüler zusammengefaßt werden, wenn auch gegen sie angeführt wird, daß sie an die Stelle des väterlichen Verhältnisses, in dem die Lehrer zu den Schülern stehen sollen, ein kaltes Rechtsverhältniß setzen, und auf der anderen Seite zu befürchten wäre, daß unzählige unstatthafte Dinge, die in einer Schulordnung kaum Platz finden können, für erlaubt gehalten werden dürften, weil sie eben nicht ausdrücklich verboten sind.

Aus diesen Rechten der Schule ergeben sich nun auch gewisse Rechte des Hauses, die jene ihrerseits zu respectiren hat, wenn ein freundliches Verhältniß zwischen beiden bestehen soll. Zu ihnen gehört außer dem Anspruch, den die Eltern auf eine gewissenhafte und gründliche Unterweisung, unterstützt durch geschickte Lehrkräfte und nothwendigen Lehrapparat, so wie auf eine liebevolle, väterliche und gerechte Behandlung ihrer Kinder seitens der Lehrer erheben dürfen, das Recht, mit etwaigen Beschwerden gegen die Schule gehört zu werden, sobald sie solche zu führen für nöthig halten, und auch die Berechtigung des Hauses, in der elterlichen Autorität, so bald sie nicht berechtigten Anordnungen der Schule entgegentritt, keine Beschränkung zu erfahren. Zu weit würde es offenbar führen, alle möglichen Collisionsfälle aufzusuchen, deren Zahl natürlich unbegrenzt ist, z. B. wie es in der That geschehen ist, fragen zu wollen, wie die Schule sich zu verhalten habe, wenn es zu ihrer Kenntniß gelangt, daß Schüler, auch mit Erlaubniß ihrer Eltern, Schulden machen oder abgetragene Kleider verkaufen, 2c. Denn in allen derartigen Fällen wird es dem Takte des Lehrers überlassen bleiben müssen, durch Vermittelung das Rechte zu treffen, um vor Allem die sittliche Entwickelung seiner Zöglinge nicht zu beeinträchtigen, aber auch der Schule das Vertrauen des Hauses zu bewahren, ohne welches ihr Wirken doch immer ein illusorisches bleiben müßte; und beherzigenswerth dürfte nur der Rath sein, daß in den meisten Fällen, in denen Versäumnisse oder Uebertretungen von den Eltern veranlaßt sind, die Schule nicht direct mit Strafen einzuschreiten, sondern von ihnen eine genügende Erklärung zu verlangen und im Falle der Weigerung zur Entfernung des betreffenden Schülers die nöthigen Schritte zu thun habe. Als ferneres Recht des Hauses wird anerkannt, daß es verlangen könne, die Schüler ihrem Alter und Gesundheitszustande entsprechend und nicht auf bloßen Verdacht hin bestraft zu sehen, auch daß man die Bestrafung einer ganzen Klasse nicht erfolgen lasse, wenn nur einer oder wenige strafbar sind, aber als Thäter einer die Ordnung der Schule störenden Handlung nicht erkannt werden, so wie daß Strafen wie Arrest, Carcer,

Digitize

körperliche Züchtigung den Eltern mit deutlicher Motivirung des Verfahrens angezeigt werden müßten. Schließlich findet die Sorge für die Gesundheit der Schüler noch als ein von dem Hause zu forderndes Recht Erwähnung, in Folge dessen es beanspruchen könne, daß die Klassenzimmer einen gesunden Aufenthaltsort bilden, hell sind und gehörig gelüftet und geheizt werden, Schulbänke und Tische eine passende Größe und Construction haben ꝛc. Und so ließe sich manches andere Recht des Hauses aufstellen, das auf Beachtung seitens der Schule Anspruch zu erheben hätte; doch auch die genauste Abgrenzung aller Rechte des Hauses und der Schule wird für die Begründung eines näheren Verhältnisses zwischen beiden von geringem Erfolge sein, wenn nicht gegenseitiges Vertrauen und die feste Ueberzeugung, daß beide nur in vereintem Wirken ihre hohe Aufgabe der Jugenderziehung und Bildung zu lösen vermögen, ihnen ihre Arbeit erleichtert.

II. Sprechsaal.

Kommen die neueren Sprachen auf der Realschule zu ihrem vollen Rechte?

Damit es nicht heiße „Genommen ist die Freiheit, nicht gegeben", sehen wir, indem wir die Frage „Ob die neueren Sprachen auf der Realschule zu ihrem Rechte kommen?" erörtern, von einer neuen, selbstständigen Untersuchung des Wesens und der Tendenz der Realschule ab und halten uns einfach an die einschlägigen officiellen Bestimmungen.

In den erläuternden Bemerkungen zu der Unterrichts- und Prüfungsordnung der Real- und der höheren Bürgerschulen vom 6. October 1859 lesen wir:

„Während den Gymnasien zur Erreichung des Zwecks ....., legen die Realschulen nach ihrer mehr der Gegenwart zugewandten Richtung ein größeres Gewicht auf eine wissenschaftliche Erkenntniß der objectiven und realen Erscheinungswelt und auf die Beschäftigung mit der Muttersprache, sowie mit den Sprachen der beiden wichtigsten neueren europäischen Culturvölker."

Wenn hier die wissenschaftliche Erkenntniß blos für die eigentlich sogenannten Realien und die mathematischen Disciplinen in An-

Digitized by Google

ſpruch genommen zu werden ſcheint, dagegen nur von einer Beſchäftigung mit der Mutterſprache und den beiden neueren fremden Sprachen die Rede iſt, ſo nehmen wir nicht an, derſelben habe dadurch principiell die Wiſſenſchaftlichkeit abgeſprochen und nur den Realien und der Mathematik zugeſprochen werden ſollen. Der Nachweis, daß der Betrieb der neueren Sprachen in ſeiner Art ebenſo wiſſenſchaftlich ſein kann und durchaus nicht weniger wiſſenſchaftlich zu ſein braucht, als der aller anderen Disciplinen, kann füglich unterlaſſen werden. Denn das bloße Utilitätsprincip hat ihnen durchaus nicht allein Eingang in die Realſchule verſchafft. Wir dürfen und müſſen ſie vielmehr als ein vollwichtiges Moment der zu erſtrebenden höheren Bildungszwecke, nicht nur als eine concessio invita an den Zeitgeiſt betrachten.

Das Recht der neueren Sprachen geht ferner aus den ihnen zugewieſenen Pflichten, wie ſie die Prüfungsordnung feſtgeſtellt, hervor. Die Reſultate, die von dem neuſprachlichen Unterrichte im Abiturientenexamen verlangt werden, ſind bekanntlich ſehr reſpectabel. Jeder unbefangene Beurtheiler und competente Sachkenner wird dies einräumen.

In wie weit überall jener Anforderung genügt wird, entzieht ſich natürlich der Beurtheilung des Einzelnen. Es wäre vermeſſen, einzelnen perſönlichen Erfahrungen ein allgemeines, maaßgebendes Gewicht beizulegen. Daß aber die mehr oder weniger vollkommene Erreichung der Unterrichtsziele in den neueren Sprachen an die Leiſtungsfähigkeit der Lehrer und Schüler faſt übermäßige Anforderungen ſtellt, glauben wir behaupten zu dürfen, ohne daß wir befürchten, von irgend einem Fachgenoſſen dementirt zu werden.

Während wir uns vor Kurzem gedrungen ſahen, uns gegen einen Plan auszuſprechen, der darauf abzielt, dem Latein einen noch größeren Spielraum auf der Realſchule, als es bereits hat, zu gewähren, hat ſich in uns ſchon ſeit lange die Ueberzeugung gebildet, daß das Latein ſchon jetzt eine der Tendenz der Realſchule nicht entſprechende übermäßige Bevorzugung genießt, die den neueren Sprachen weſentlich Abbruch thut.

Den ziffernmäßigen Beweis, wie ſehr das Latein durch die ihm zugewieſene Zeit bevorzugt iſt, können wir uns erſparen. Jeder Lehrplan einer Realſchule giebt ihn überzeugend an die Hand. Ausdrücklich und entſchieden erklären wir uns gegen die Verweiſung des Lateins aus der Realſchule; es hat hier ſeinen wohlberechtigten, nicht zu erſetzenden Platz. Wir plädiren ihm gegenüber nur für fair play

zu Gunsten der neueren Sprachen, und zwar weil der unbestreitbare formale Nutzen der lateinischen Sprache, eine genügende Vorbereitung zum Verständniß wissenschaftlicher und amtlicher Kunstausdrücke und eine elementare Einführung in den Geist des Alterthums mit viel geringerem Zeit- und Kraftaufwande, letzterer Zweck auch zum Theil und mindestens eben so wirksam auf anderem Wege sich erreichen läßt, andererseits aber der bisweilen vermißte bildende Einfluß nicht genügend zur Entfaltung kommen kann. Wer an der Ausführbarkeit einer Beschränkung des Lateins zweifelt, möge sich nur die eine Frage vorlegen, ob nicht eine sehr erhebliche Beschränkung der schriftlichen Uebungen möglich ist. Wer diese Möglichkeit verneint, dürfte wegen der Rechtfertigung des gänzlichen Wegfalls dieser Uebungen in Prima einigermaßen in Verlegenheit kommen. Kommt Prima ohne alle Exercitien und Extemporalien aus, so können sich die Vorstufen mit einer geringeren Ausdehnung derselben begnügen. Man wende nicht ein, daß dieser gänzliche Wegfall eben durch das gegenwärtige Verfahren erst ermöglicht wird. Den Productionen an sich wird offenbar kein Werth beigelegt; es ist vielmehr klar, daß sie nur Mittel zum Zweck sind, sonst würde man die bis Prima erlangte Fertigkeit nicht dem gänzlichen Erlöschen durch zweijährige Nichtübung preisgeben. Eine Verständigung über die Frage, ob eine Einschränkung der schriftlichen Uebungen im Latein nicht räthlich und ausführbar und die erzielte Zeit- und Krafterspariß nicht dem Deutschen und den neueren Sprachen zuzuwenden sei, ist immerhin gerechtfertigt.

Viel mehr Gewicht aber als auf die nach Stunden zu beziffernde Bevorzugung des Latein legen wir auf den unverhältnißmäßigen Kraftaufwand, den das Latein beansprucht. Vielleicht findet man eben einen großen Vorzug darin, daß dem so ist. Wenn nur den neueren Sprachen nicht das ihnen Gebührende dadurch allzu sehr verkümmert würde! Die positiven Leistungen im Latein können nicht derartig sein, daß die Schwierigkeiten bei dem gleichzeitigen Betriebe so vieler Disciplinen mit einer gewissen verhältnißmäßigen Leichtigkeit, die ein mächtiger Sporn ist, einen Gegenstand wirklich lieb zu gewinnen, überwunden werden. Dazu steht der Realschule wieder zu wenig Zeit zu Gebote. Aus diesem Dilemma ist nicht herauszukommen.

Ferner erwäge man, daß das Latein gerade das lernfähigste Alter der Schüler occupirt, ein Vortheil, der den neueren Sprachen weniger, am wenigsten dem Englischen, zu Gute kommt. Die Folge davon ist, daß z. B. beim Englischen trotz seiner scheinbaren Leichtigkeit

Digitized by Google

— nur in den Elementen differiren Culturſprachen in der Schwierigkeit, weiterhin abſolut nicht — oft auch das Wenige, was die Formenlehre bietet, nur unſicher angeeignet wird. Daß auch der Nutzen, den die Vorbildung durch das Latein gewährt, nicht ſelten überſchätzt wird, davon kann man ſich in der franzöſiſchen Grammatik auf Schritt und Tritt, recht eindringlich ſchon bei den unregelmäßigen Verben, um der ſchwierigeren Kapitel zu geſchweigen, überzeugen. Und wenn nun die Vorbildung im Latein (und vielleicht auch im Deutſchen) mangelhaft geblieben iſt? Wer dispenſirt den Lehrer der neueren Sprachen davon, die Definition und Erklärung vom Gerundium, von der abſoluten Participialconſtruktion, von Abſtractum, Stoffnamen, Conceſſivſatz u. dgl. von vorn zu geben, als ob er ſich auf nichts berufen dürfte?

Sollen wir von den koloſſalen Schwierigkeiten, die die Einübung der Ausſprache der neueren Sprachen bereitet, reden, die, weit entfernt, von irgend etwas Vorhergehendem unterſtützt zu werden, vielmehr ſelbſt erſt Ohr und Zunge für das eigene Idiom ſchmeidigt? Wohl müßten wir von den enormen Schwierigkeiten, die den neueren Sprachen beiwohnen, ausführlich ſprechen, um auch von dieſer Seite die Berechtigung unſeres Wunſches, denſelben mehr Luft und Licht zu gewähren, zu beweiſen. Doch das Vorurtheil, daß jene Sprachen ſo ſehr leicht ſeien, würde ja nicht getilgt werden, und die gegentheilige Anſicht braucht Sachkennern nicht erſt plauſibel gemacht zu werden. Ars non habet osorem, nisi ignorantem.

Die Erwähnung eines Umſtandes, der, die übertriebene Pflege des Lateins auf den Realſchulen begleitend, den neueren Sprachen recht erheblichen Abbruch thut, wird Manchem vielleicht kleinlich erſcheinen; er iſt es aber keineswegs: wir meinen die große Koſtſpieligkeit des lateiniſchen Apparats. Obwohl in den neueren Sprachen weit höhere Anforderungen geſtellt werden, als im Latein, verlangt das letztere, ſchon wegen ſeiner die ganze Schulzeit umfaſſenden Dauer, recht anſehnliche Geldopfer zur Beſchaffung der betreffenden Bücher. Schon der Umſtand, daß ein umfaſſender Kanon lateiniſcher Schulklaſſiker für alle höheren Schulen ein für allemal genehmigt iſt, geſtattet im Wechſel der lateiniſchen Lektüre eine Beweglichkeit, die dem Franzöſiſchen und Engliſchen ganz und gar verſagt iſt. Daß ſich auf der Realſchule faſt mehr noch als auf dem Gymnaſium das Bedürfniß der Klaſſikerausgaben mit Anmerkungen geltend macht, iſt erklärlich. Niemand verwehrt den Gebrauch auch der koſtſpieligſten

Ausgabe — und wir würden uns einer solchen Engherzigkeit am wenigsten schuldig machen. Dagegen muß bei jedem neusprachlichen Lehrmittel der Preis constatirt werden, und es wird nicht selten ängstlich darauf gehalten, daß ein zur Einführung gewünschtes Buch nicht theurer sei, als das zu ersetzende. In dieser Beziehung haben wir eigenthümliche Erfahrungen gemacht. Wir glauben mit Grund behaupten zu dürfen, daß auch die pecuniäre Leistungsfähigkeit der Realschule ganz unverhältnißmäßig mehr für das Latein, als für die neueren Sprachen in Anspruch genommen und dadurch letztere auch mehr oder weniger geschädigt werden. Bücher und Bildung kosten Geld, und die pecuniäre Leistungsfähigkeit hat gerade bei Realschülern oft recht eng gesteckte Grenzen.

Nur andeutungsweise möge noch von einem psychologischen Momente die Rede sein, das die ernsteste Erwägung verdient. Die bekannte englische Schriftstellerin Lady Montague macht in einem ihrer Briefe die Bemerkung, sie fühle, wie ihre Fähigkeit, sich in ihrer Muttersprache geläufig auszudrücken, schwächer geworden sei, seitdem sie sich in dem polyglotten Konstantinopel mit mancherlei, besonders orientalischen Sprachstudien beschäftige. Sie nimmt an, der menschliche Geist habe gegenüber einer Vielheit sprachlicher Lernobjecte gleichsam eine gewisse quantitative Beschränktheit des Fassungsvermögens. Für die große Mehrzahl der Menschen ist diese Wahrnehmung jedenfalls begründet, wenn auch die Capacitäten in Bezug auf das Sprachenlernen zahllose Abstufungen aufweisen. Die Mezzofanti sind selten und haben, soweit uns wenigstens bekannt, der Wissenschaft nichts genützt. Ein Schleicher ist selbst unter Linguisten nicht häufig. Die vorwiegend theoretischen Sprachkenntnisse großer Linguisten, wie z. B. eines Pott, kommen hier nicht in Betracht. Wir glauben nun, daß in Bezug auf den gleichzeitigen und wenigstens den Anforderungen nach gleichmäßigen Schulbetrieb fremder Sprachen gerade die Realschule an die äußersten Grenzen der intellectuellen Leistungsfähigkeit herantritt. Den drei fremden Realschulsprachen stehen zwar auch drei fremde Gymnasialsprachen gegenüber; allein die Realschule verlangt für ihre drei Sprachen eine Intensität des Betriebes, wie sie auf dem Gymnasium nur für die beiden alten Sprachen in Anspruch genommen wird, indem hier das Französische fast zur Bedeutungslosigkeit abfällt. Lassen wir das Deutsche, als beiden Kategorien höherer Schulen gemeinsam und als Muttersprache hier unerwähnt, obwohl es andererseits ebenfalls so sehr als möglich

Digitized by Google

in die Sphäre der bewußten Sprachthätigkeit übergeleitet wird und, wie recht und billig, die theoretiſche Sprachthätigkeit um ein tüchtiges Stück Arbeit vermehrt, ſo dürfte hinſichtlich der fremden Sprachen die Behauptung nicht übertrieben ſcheinen, daß die Anforderungen an den Realſchüler zum mindeſten nicht hinter den an den Gymnaſiaſten geſtellten zurückbleiben. Es möge dem Latein auf der Realſchule im Verhältniß zu den neueren Sprachen immerhin eine weſentlich günſtigere Stellung angewieſen werden, als ſie das Franzöſiſche auf den Gymnaſien neben den alten Sprachen hat. Die gegenwärtige unleugbare Bevorzugung des Lateins auf der Realſchule bei der unter ungünſtigen Verhältniſſen aufrecht zu erhaltenden Intenſität des Betriebs der neueren Sprachen ſcheint uns über die intellectuelle Leiſtungsfähigkeit der Realſchüler weit hinauszugehen. Einerſeits Gewährung der Mittel zur Erreichung des Nothwendigen, andererſeits Verzicht auf das Wünſchenswerthe, aber Unerreichbare ſcheint eine Forderung geſunder Pädagogik zu ſein. Nicht allen Vögeln wachſen gleiche Federn.

Noch Manches hätten wir zu Gunſten unſerer Meinung anzuführen, daß die neueren Sprachen bei der jetzigen Ausdehnung des Lateinunterrichts und in Folge der Bevorzugung deſſelben nicht zu ihrem Recht kommen; doch mag es ungeſagt bleiben. Wir können von dem Bedauern reden, das die Lehrer der neueren Sprachen gewiß häufig empfinden, wenn ſie ſehen, wie eine ihren Beſtrebungen wenig förderliche Organiſation die Erreichung ihres Ideals — denn die innere Befriedigung muß auch ihre Hauptbelohnung ſein — mannigfach hindert, wir könnten von der geringen Werthſchätzung ſprechen, die ihr Fach ſogar manchmal von Solchen erfährt, welche die berufenen Vertreter des Realſchulprincips ſein ſollten; wir könnten die vielleicht an ſich, jedenfalls aber unter den gegebenen Verhältniſſen unberechtigten Anforderungen des Publicums an die Präſtationsfähigkeit der Schule erwähnen; wir ſchweigen davon, unterlaſſen es auch, mit poſitiven Vorſchlägen hervorzutreten, da wir einen directen Einfluß von ihnen nicht erwarten dürfen. — Schließlich bitten wir, ja nicht zu glauben, daß wir irgend eine Animoſität gegen die alten Sprachen, deren aufrichtige Verehrer wir vielmehr zu ſein bekennen, hegten; auch das Verlangen liegt uns fern, den neueren Sprachen vollſtändig die Aufgabe zugetheilt zu ſehen, die den alten Sprachen auf dem Gymnaſium zugewieſen iſt. Nur annähernd, aber doch mit Energie, ſoll ſie mit Hülfe der drei lebenden Sprachen, einſchließlich

Digiti

des Deutschen, und subsidiär mit Beihülfe des Lateinischen gelöst werden. Eine Rede pro domo gehalten zu haben, acceptiren wir nur dann als Vorwurf, wenn wir nicht im Stande gewesen sind, irgend etwas Stichhaltiges vorzubringen und von der Mehrzahl der speciellen Fachgenossen und Derer, welche es mit den Realschulen wohl meinen, verleugnet werden sollten.

Ein Lehrer der neueren Sprachen.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

1. Leitfaden zur Geschichte der deutschen Literatur von Heinrich Kurz. Dritte verbesserte Auflage. Leipzig, Druck und Verlag von B. G. Teubner. 1870. XVIII und 319 S. 8°.

Ueber den Unterricht der deutschen Literaturgeschichte in unseren höheren Bildungsanstalten ist in dem Pädagogischen Archiv öfter gesprochen worden. Wenn irgendwo, ist hierbei strenges Maßhalten geboten. Der geschichtliche Gang der Entwickelung unsrer vaterländischen Literatur ist den Zöglingen zu veranschaulichen, die Hauptersceinungen sollen dieselben durch die Lectüre der Werke kennen lernen. Von der früher beliebten Nomenklatur, durch welche dieser Unterricht mehr das Gedächtniß als die andern geistigen Kräfte in Anspruch nahm, ist man ganz abgekommen. Der Schwerpunkt ruht jetzt auf der Lectüre; unter Anleitung des Lehrers lernt der Schüler referiren und dringt so in den Geist der Schriftwerke ein, statt daß er, wie früher, einseitige Urtheile, die oft Jahrzehnte in den geschichtlichen Werken über Nationalliteratur sich fortpflanzten, sich aneignete. Wenn nun dadurch der Unterricht in der deutschen Literatur intensiver und ersprießlicher geworden, so ist damit die Forderung noch nicht beseitigt, daß der Schüler einen Ueberblick über den Reichthum unserer vaterländischen Literatur gewinne. Um ihn in den Stand zu setzen, derselben zu genügen, wird man ihm einen Leitfaden in die Hand geben müssen, der, wo möglich, das Material, welches ihm in den Unterrichtsstunden dargeboten wird, ergänzt; denn gerade die deutsche Literatur ist ein Feld, auf dem der Schüler Privatthätigkeit entwickeln muß Für diesen Zweck hält Referent das vorliegende Buch von Kurz für ganz geeignet. Dieser Leitfaden, welcher jetzt in der 3. Auflage erschienen ist, behandelt den zur Erörterung kommenden Stoff nach

Digitized by Google

denſelben Grundſätzen, wie die von demſelben Verfaſſer bearbeitete „Geſchichte der deutſchen Literatur“, welche ſich einer günſtigen Aufnahme erfreut hat.

Der Stoff iſt faßlich und überſichtlich nach den einzelnen Zeitabſchnitten und verſchiedenen Gattungen der ſchriftlichen Darſtellung vertheilt, wodurch es den Lernenden leicht gemacht iſt, ſich in den einzelnen Epochen zu orientiren, wozu ihm auch noch die dem Buche voranſtehende Inhaltsangabe und das dem Texte beigefügte Regiſter verhilft. Schätzenswerth iſt es, daß wir in dieſem Leitfaden nicht ſo ſehr einem allgemeinen Raiſonnement über die einzelnen Werke, als vielmehr Referaten über den Inhalt derſelben begegnen. Die biographiſchen Details ſind auf das gebührende Maß beſchränkt. Die Ueberſichten über den Entwickelungsgang der Literatur in den verſchiedenen Abſchnitten ſind ſehr inſtructiv. Ein Vorzug empfiehlt dieſen Leitfaden nicht bloß für die Zöglinge in den obern Klaſſen der Gymnaſien und Realſchulen, ſondern auch für Studirende an den Univerſitäten, ja ſelbſt für Lehrer der Literaturgeſchichte, das iſt der Umſtand, daß die Quellen und Hilfsmittel ſowohl für die längeren Perioden als für kleinere Abſchnitte der Literaturgeſchichte, ſo wie für die einzelnen Schriftſteller in möglichſt vollſtändiger Weiſe mitgetheilt ſind.

In der dritten Auflage des Leitfadens iſt den Erſcheinungen ſeit 1830 größere Aufmerkſamkeit gewidmet und die neuere Literatur bis auf die Gegenwart fortgeführt worden. Den ſieben Abſchnitten der früheren Auflagen iſt eine Ueberſicht der neueſten Literatur beigegeben, welche in der nämlichen Weiſe behandelt iſt, wie die vorangehenden Abſchnitte derſelben. Wenn nun ſchon in dieſer Auflage der Verfaſſer, um den Umfang des Buches nicht zu vermehren, einzelne weniger hervorragende Schriftſteller und Denkmäler aus den früheren Jahrhunderten nicht mehr aufgenommen hat, ſo dürfte vielleicht für ſpätere Auflagen eine noch weitere Beſchränkung des Stoffes ſich empfehlen. Referent zweifelt nicht daran, daß dies Buch auch in der neuen Auflage ſich einer günſtigen Aufnahme erfreuen werde.

---

2. Piſchon's Leitfaden zur Geſchichte der deutſchen Literatur. Dreizehnte vermehrte und verbeſſerte Auflage, bearbeitet von K. J. H. Palm, Oberlehrer am Gymnaſium zu St. Maria Magdalena in Breslau. Leipzig, Duncker und Humblot. VIII und 247. 8°.

Mehr noch als das unter Nr. 1. angezeigte Buch eignet ſich dieſer Leitfaden als Handbuch für die Zöglinge der oberſten Klaſſen

der Gymnasien und Realschulen, ja selbst zum weiteren Studium für die, welche bereits die Hochschulen besuchen, wie für angehende Lehrer. Die Menge der Ausgaben, welche dieser Leitfaden — bereits liegt die 13. dem Referenten vor — erlebt hat, ist hier wenigstens ein vollgiltiges Zeugniß dafür, daß derselbe seinem Zweck entsprochen hat. Als der Verfasser am 31. December 1857 mit Tode abgegangen war, übertrug die Verlagsbuchhandlung die Besorgung der 12. Auflage dem Gymnasialdirector Dr. A. W. Passow (früher in Ratibor in Schlesien, später in Thorn in der Provinz Preußen). Demselben war es nur vergönnt, diese eine Ausgabe zu besorgen. Denn der Tod entriß ihn am 3. August 1864 in seinem tüchtigsten Mannesalter seiner Wirksamkeit. Mit der Herausgabe der im Jahre 1868 erschienenen neuen Ausgabe ist der Oberlehrer (jetzt Professor) K. J. H. Palm am Gymnasium zu St. Maria Magdalena in Breslau betraut worden, der im Gebiet der vaterländischen Geschichte und Literatur manche schätzenswerthe Biographie geliefert und durch seine pädagogische Thätigkeit seinen Beruf zur Lösung dieser Aufgabe dargethan hat.

Passow hatte an dies Buch bereits die verbessernde Hand gelegt. Unter Pischon's Bearbeitung, welcher mit Sorgfalt alle neueren Erscheinungen in der Literatur nachgetragen hat, war dasselbe zu einem ausführlichen Repertorium herangewachsen. Passow wollte, mehrfachen Wünschen entsprechend, einen für Schulzwecke brauchbaren Leitfaden herstellen. Er suchte dies zu erreichen, indem er mehrere Abschnitte zur Erläuterung des Entwickelungsganges unserer Nationalliteratur hinzufügte, indem er ferner eine Menge bio- und bibliographischen Stoffes ausschied und an Stelle kurzgefaßter Urtheile über die Bedeutung einzelner Schriftsteller eine ausführliche Charakteristik treten ließ. Palm hat nun in der Anordnung des Stoffes keine Aenderung vorgenommen; dagegen hat er mehrere Namen, welche Passow gestrichen, restituirt, auch einige andere, welche schon Pischon ausgelassen, eingefügt, wenn deren Bedeutsamkeit die Erwähnung in einem Schulbuche rechtfertigte. Außerdem hat der jetzige Herausgeber auch in anderer Beziehung die bessernde Hand an das Buch gelegt, mehrere Abschnitte, die über Sprache und Versbau handelten, umgestaltet und den Ergebnissen der neuesten Forschungen, welche im Gebiete der Geschichte der vaterländischen Nationalliteratur ziemlich zahlreich sind, Rechnung getragen. — Auch die Quellen-Nachweisungen unter dem Texte, welche denen, die weitere Studien in diesem Gebiete der Wissenschaft betreiben, ganz besonders willkommen sein werden, geben Zeugniß von der Sorgsamkeit des neuen Herausgebers.

Digitized by Google

Nach dem Urtheile des Referenten gilt das vornehmlich als ein Vorzug des Buches, daß erläuternde Uebersichten die Entwickelung der verschiedenen Gattungen der Literatur in den einzelnen Zeitabschnitten nachweisen und bei aller Kürze der Darstellung doch die einzelnen Schriftsteller mit Bezugnahme auf ihre vorzüglicheren Werke hinreichend characterisirt sind. In Anführung von Namen ist hier mehr Maß gehalten als bei Kurz. — Referent ist der Ueberzeugung, daß auch in dieser neuen Ausgabe das Buch seinen wohlbegründeten Ruf bewahren werde.

---

3. Literaturgeschichtliche Lebensbilder und Charakteristiken. Biographisches Repertorium der Geschichte der deutschen Literatur, herausgegeben von Dr. Otto Lange, Professor in Berlin. Berlin, 1870. Verlag von Rudolph Gärtner. VIII und 332. 8. Preis 1 Thlr.

Der Verfasser, den Pädagogen vielfach bekannt durch seine Lehrbücher für den Geschichtsunterricht wie für den in der deutschen Sprache, schließt seine Thätigkeit auf dem Gebiet der pädagogischen Literatur mit diesem Handbuch gewissermaßen ab, um der Erweiterung und Verbesserung der von ihm herausgegebenen Schulbücher sein Muße zu widmen. Das vorliegende Buch reiht sich an des Verfassers „Grundriß der Geschichte der deutschen Literatur", welcher im Jahre 1869 bereits in der 6. Auflage erschienen ist, so wie an den von ihm im Jahre 1868 herausgegebenen „Sprachschatz der deutschen Literatur" in 2 Theilen an. Der Grundriß giebt einen Ueberblick der geschichtlichen Entwickelung der deutschen Literatur, bei der das biographische Element nicht vorwiegend berücksichtigt werden konnte. Der Sprachschatz ist nicht nur ein Lesebuch sondern eine Geschichte der Literatur in Beispielen, „welche das geistige Leben der verschiedenen Zeitalter der Literatur abspiegeln." Das biographische Repertorium ergänzt in den literaturgeschichtlichen Lebensbildern und Charakteristiken gleichsam die andern beiden Bücher, indem es die Lebensschicksale der Persönlichkeiten, welche durch ihre schriftstellerischen Leistungen in der deutschen Literatur in der einen oder andern Weise Epoche gemacht haben, in Verbindung mit ihrer geistigen Entwickelung und ihren Geistesarbeiten vorführt. Wenn nun auch in der einen Beziehung im engen Anschluß an den Grundriß der Geschichte der deutschen Literatur sich eine systematische Gliederung des Stoffes nach den verschiedenen Zeitabschnitten und den verschiedenen Gattungen der Literatur empfehlen würde, so läßt sich doch auch manches zu Gunsten der alphabetischen Ordnung, welche in diesem Repertorium

beobachtet ist, vorbringen. Jedenfalls wird dem, der das Buch nicht zum Zweck eines plangemäßen Studiums der Literatur, sondern zum gelegentlichen Nachschlagen benutzen will, um über diesen oder jenen Schriftsteller Notizen zu sammeln, das Nachschlagen ungemein erleichtert. Besondere Aufmerksamkeit hat der Verfasser den Dichtern gewidmet, kürzer wird über die Lebensumstände der anderen Schriftsteller berichtet. Manche Namen von den Autoren, welche durch wissenschaftliche Leistungen die deutsche Literatur gefördert haben, wird der Leser vermissen; hier und da wird ihm auch manche Ungenauigkeit in den Angaben begegnen. Mit dieser Bemerkung will Referent aber keineswegs die Brauchbarkeit des Buches für den Zweck, zu welchem es verfaßt ist, in Abrede stellen.

---

4. Tabellen zur Geschichte der deutschen Literatur. Zum Gebrauch in höheren Unterrichtsanstalten bearbeitet von Dr. Johann Wilhelm Schäfer, Professor. Zweite verbesserte Auflage. Altona. Haendke und Lehmkuhl. 1869. IV und 68 S. 8.

In den Handbüchern der Literaturgeschichte sind gewöhnlich mit großer Genauigkeit das Geburts- wie das Todesjahr der Schriftsteller registrirt; nicht selten wird von den Lehrern die Einprägung dieser Data Seitens der Schüler nachdrücklich verlangt; ja es ist vorgekommen, daß Examinatoren in wissenschaftlichen Prüfungs-Commissionen einen besonderen Werth auf eine exacte Chronologie in dieser Beziehung gelegt haben. Die meisten Pädagogen dürften dies Verfahren nicht für gerechtfertigt erachten; nicht das Jahr der Geburt, nicht das des Todes des Schriftstellers sind von Bedeutung, sondern der Moment, wo sie mit nennenswerthen Leistungen sich in die Literatur eingeführt haben oder für die weitere Entwickelung derselben thätig gewesen sind. Es hat daher eine synchronistische Zusammenstellung, wie sie der Verfasser in dem vorliegenden Buche giebt, das nun bereits in der zweiten und zwar verbesserten Auflage erschienen ist, ihre vollkommene Berechtigung. Referent gesteht auch ein, daß er neben den andern Hülfsmitteln, welche ihm für die deutsche Literatur zu Gebote stehen, gern zur Recapitulation des chronologischen Ueberblickes diese Tabellen zur Hand nimmt; für Schulzwecke würde er aber doch lieber ein Handbuch empfehlen, in welchem der Gang der Entwickelung des literarischen Lebens systematisch behandelt ist. Bei dem Unterricht in der Staatengeschichte können zweckmäßig eingerichtete Tabellen ein anderes Lehrbuch in den Händen des Schülers leicht ersetzen, nicht so bei dem in der Literaturgeschichte, in welcher die Chronologie keine so wesentliche Rolle spielt. — Die

Digitized by Google

Einrichtung der Tabellen ist der Art, daß auf jeder Seite neben der Hauptkolumme sich eine Nebenkolumme befindet, in welcher gleichzeitige Ereignisse aus der Staaten- wie aus der Culturgeschichte verzeichnet sind. In dem Register, welches die letzten sechs Seiten einnimmt, finden sich genaue Angaben über das Geburts- und Todesjahr jedes Schriftstellers.

Schweidnitz. J. Schmidt.

Rhetorik für Gymnasien. Von Carl August Julius Hoffmann, Director des Johanneums zu Lüneburg. 1. Abtheilung. Die Lehre von Stil. Dritte Auflage, besorgt von Dr. Albert Schuster, Director der Realschule I. Ordn. zu Hannover. Clausthal, Verlag der Grosse'schen Buchhandlung. 1869. VIII S. und 44 S. Gr. 8.

Der leider zu früh verstorbene Verfasser der vorliegenden Schrift, welcher der philologischen Welt durch seine quaestiones Homericae, wie auch durch seine kritische Ausgabe des 21. und 22. Buches der Ilias und durch eine Anzahl auf Homer bezüglicher Programme und Monographien (ἀμφὶ in der Ilias, die Tmesis in der Ilias u. s. w) bekannt ist, hat sich auch auf pädagogischem Gebiete durch seine „neuhochdeutsche Elementargrammatik", seinen „Abriß der Logik" und durch seine „Rhetorik für Gymnasien" *) entschiedene Verdienste erworben und namentlich dazu beigetragen, daß die Logik und Rhetorik dem Schulunterrichte zugänglicher geworden sind. Daß die Schule und das pädagogische Publicum den Werth und die praktische Brauchbarkeit der drei letzgenannten Schriften anerkennen, beweisen die wiederholten Auflagen derselben zur Genüge. Von der Rhetorik für Gymnasien liegt hier die erste Abtheilung in dritter, vom Director Schuster besorgter Auflage vor, welcher es übernommen hat, für die Zukunft die etwa erforderlichen Auflagen der Hoffmann'schen Schulschriften in dem Sinne zu besorgen, daß ihnen jede Vervollkommnung zu Theil werde, welche, wie der Herausgeber sich äußert, auf Grund wissenschaftlicher Erkenntniß und praktischer Erfahrung wünschenswerth oder erforderlich zu sein scheine. Bei der gegenwärtigen dritten Auflage beschränkt sich indeß seine Redactionsthätigkeit auf unbedeutende Berichtigungen und wenige Zusätze; jede wesentliche Aenderung des Buches ist vom

*) An der Herausgabe der von ihm in Aussicht gestellten Bearbeitung der Poetik hat ihn leider sein frühzeitiger Tod verhindert. Hoffentlich wird der Dir. Schuster das unvollendete oeuvre posthume zu Ende führen und publici juris machen.

Herausgeber geflissentlich vermieden. Was den Inhalt dieser ersten Abtheilung betrifft, so enthält dieselbe die Lehre vom Stil; und zwar behandelt der erste Abschnitt den Ausdruck oder den Stil im niederen Sinne nach drei Kategorien; unter der ersteren dieser Kategorien werden die nothwendigen Erfordernisse des sprachlichen Ausdruckes (Sprachrichtigkeit, Klarheit, Angemessenheit) besprochen; die zweite begreift die Tropen und Figuren, von denen die ersteren in engere (Metapher, Synekdoche, Metonymie und Antonomasie) und weitere (Allegorie, Hyperbel, Emphasis, Ironie und Periphrasis) zerfallen; die Redefiguren werden in formale (monologische, dialogische) und in Gedankenfiguren oder comparative Figuren eingetheilt; unter der dritten Kategorie wird der Satzbau besprochen, und zwar zunächst die anfügende, sodann die periodische Schreibart. — Im zweiten Abschnitt endlich, der den Stil im höheren Sinne behandelt, wird eine Charakteristik der Stilarten (der schlichten oder einfachen, der mittleren und der erhabenen) gegeben.

In Folge der knappen Darstellung, welche der Verf. durchweg innegehalten hat, ist das Büchlein ungemein übersichtlich und reichhaltig und wird sich ohne Zweifel zu seinen alten Freunden noch neue erwerben. Ueberhaupt ist nur zu wünschen, daß die Hoffmann'schen Schulbücher, deren fernere Pflege sich in den besten Händen befindet, sich immer mehr den Zugang zu unseren Gymnasien bahnen und insbesondere die Aufnahme der Logik und Rhetorik in unsere Lectionspläne fördern mögen.

Erfurt. E. Buchholz, Dr.
Prof. am Königl. Gymn. in Erfurt.

Darstellungen aus der Römischen Geschichte. Für die Jugend und für Freunde geschichtlicher Lectüre. Herausgegeben von Dr. Oskar Jäger, Dir. des K. Fr.-W.-Gymn. in Köln. Halle, Waisenhaus.

Herr Dr. Jäger ist durch seine Geschichte der Griechen und seine Geschichte der Römer, die auch in d. Bl. nach Verdienst gewürdigt sind, als trefflicher Darsteller der Geschichte des Alterthums wohl bekannt. Er verheißt und bietet uns jetzt eine ausführliche Erzählung der römischen Geschichte in Einzeldarstellungen, die, jedes Bändchen in sich abgeschlossen, als eine passende häusliche Lectüre neben dem Unterricht hergehen, die Lectüre der Classiker ergängen und erklären, das Eindringen in die alte Geschichte, die unerläßliche Vorbedingung

Digitized by Google

aller weiteren historischen Erkenntniß, an ihrem Theile fördern und pflegen soll. Er will den Sinn für geschichtliche Lectüre wecken durch möglichst ausführliche Darstellungen einzelner Partieen. „Von der Geschichte eines Volks in einem begrenzten Zeitabschnitt, der Lebensgeschichte eines hervorragenden Mannes mag dann ein lernbegieriger Sinn weiter zur Geschichte eines ganzen Volks in seinem Entstehen, Erstarken, Verfallen fortschreiten, um sich endlich, wenn es ihm so gut wird, in so fruchtbarer Beschäftigung fortzufahren, zu der Geschichte der weltbewegenden Ideen, zur Erkenntniß der allgemeinen Gesetze menschlichen Zusammenlebens, politischen und religiösen Handelns und Leidens, zu der Fähigkeit zu erheben, sich zurecht zu finden in dem räthselvollen Gewirr der tausendfach hin und wieder fließenden Fäden, aus denen nach des Dichters Wort „der Gottheit lebendiges Kleid" gewirkt ist." Dem gemäß haben die Verf. vor Allem erzählt, und nicht mehr Reflexion und Kritik eingemischt, als die Erzählung selbst naturgemäß bedingt. Wir haben dies schon hervorgehoben, als wir die jetzt in diese Reihe von geschichtlichen Darstellungen als 6. Bändchen aufgenommene Schrift von Herrn Prof. Hertzberg: Rom und König Pyrrhus, besprachen. Noch schlichter trägt uns Herr Director Heß im 4. Bdch. der Sammlung (120 S.) die Geschichte Roms unter den Königen vor. In der Darstellung der Punischen Kriege von Herrn Jäger, die im 1. Bändchen den ersten Zusammenstoß der beiden großen Stadtrepubliken (135 S.), im zweiten (220 S.) den Krieg Hannibals behandelt, möchten wir es als einen besonders glücklichen Gedanken bezeichnen, daß der Verf. im dritten Bande (430 S.) die Ereignisse vom Ende des 2. Punischen Krieges bis zum Untergang von Korinth und Karthago um die Lebensgeschichte des älteren Cato gruppirt. Ebenso werden die Zustände jener wichtigen Uebergangszeit in Stadt und Staat, im öffentlichen und Privatleben, bezogen auf das Leben jenes hervorragenden Mannes, außerordentlich anschaulich. Ferner möchten wir bemerken, daß die eigentliche Kriegsgeschichte, wie sie der Verf. giebt, nach den Erlebnissen der letzten Jahre um so gewisser wird ein tieferes Verständniß und ein um so lebhafteres Interesse finden, als die Geheimnisse der Staats- und Kriegskunst jetzt wohl vor weiteren Kreisen, und auch vor unseren ältern Schülern nicht mehr unter allen sieben Siegeln verschlossen sind. — Daß diese Bücher in jede Schülerbibliothek gehören, versteht sich von selbst. Wir möchten sie recht vielen von unsern Primanern und Secundanern auch zum Eigenthum wünschen.

Thucydides Reden und Urkunden aus dem Peloponnesischen Kriege, übersetzt mit dem Wichtigsten aus der Kriegsgeschichte von Karl Beck, Dekan in Reutlingen. Halle, Waisenhaus. 246. S.

Dieses Buch, welches uns dem politischen Leben der griechischen Staaten so recht in's Herz schauen läßt, möchten wir gern zur sorgfältigen Benutzung vornehmlich den Schulen empfehlen, welche ihre Schüler nicht durch das Medium der griechischen Sprache und auch durch das der lateinischen nicht oder nicht tief genug können in das Leben der alten Welt einführen, welche ihnen aber doch möglichst einen Ersatz dafür bieten möchten. Durch bloße Lectüre von Darstellungen aus dem Alterthum wird das immer nur unvollkommen geschehen. Das vorliegende Buch aber läßt sich leicht für ernste, tiefgehende und umfassende Arbeiten der Schüler verwerthen.

Grundzüge der Physik von Dr. H. Dorner. Mit 259 Holzschnitten. Hamburg. Verlag von Otto Meißner. 1871. — 8. S. VIII. und 311.

Der Herr Verfasser erklärt in dem Vorworte, daß das Werk zur Wiederholung und Ergänzung des Unterrichts in der elementaren Physik bestimmt sei. Deshalb ist mehr Werth auf relative Vollständigkeit als auf weitläufige Entwickelungen gelegt, und Referent muß mit Rücksicht auf den beabsichtigten Zweck die getroffene Auswahl als eine wohlgelungene bezeichnen. Die Definitionen sind kurz und meist genau gegeben. Was unter Masse eines Körpers zu verstehen ist, findet sich in §. 61 besser ausgedrückt, als in §. 6. In demselben §. 6 ist ein offenbares Versehen, wenn es heißt: „Die Dichtigkeiten zweier Körper verhalten sich bei gleichen Massen wie ihre Volumen." Auch ist nicht zu billigen: „Dichtigkeit ist das Verhältniß zwischen Masse und Volumen"; denn Masse und Volumen können gar nicht in Verhältniß gesetzt werden. — Mit den Erklärungen von hart und zähe in §. 7 kann Referent sich ebenfalls nicht einverstanden erklären. — Bei der Inclinationsnadel (§. 358) hätte hervorgehoben werden sollen, daß die Nadel in dem vor dem Magnetisiren ermittelten Schwerpunkte unterstützt sein muß.

In Betreff der Beschreibungen hat sich der Herr Verfasser ebenfalls einer anerkennenswerthen Kürze befleißigt; deshalb ist aber wohl hier und da noch Manches zu wünschen. Das Alkoholometer von Tralles (§. 96) ist z. B. in Bezug auf die Anfertigung der Scala sehr übel weggekommen; denn es heißt da, daß die Punkte

Digitized by Google

0, 10, 20 u. ſ. w. beſtimmt und die Zwiſchenräume in je 10 einander gleiche Theile getheilt werden ſollen. Auch die Windbüchſe (§. 112) wird anders behandelt, als beſchrieben wird.

Die Erklärungen der Naturerſcheinungen konnten ſich dem Plane gemäß nur auf das Weſentliche beziehen und ſind meiſt ausreichend für das Auffriſchen bei einer Wiederholung. — Die Erklärung der Erſcheinungen beim Heber (§. 126) genügt jedoch nicht. — In §. 127 iſt das Schließen und Oeffnen der Ventile nicht richtig dargeſtellt. — Die Monſoons (§. 192) finden ihre rechte Stellung erſt nach den in §. 194 behandelten Paſſatwinden. — Das Daniell'ſche Hygrometer (§. 232) hätte dem im §. 231 behandelten Auguſt'ſchen Pſychrometer vorangehen müſſen. — Im §. 97 findet ſich die Erkärung des Druckes im Innern einer Flüſſigkeit; dieſelbe iſt aber ſchon in §. 83 u. ff. nöthig. — Der Torricelliſche Verſuch (§. 116) ſollte früher ſtehen, da ſchon vom §. 107 an vom Luftdrucke Gebrauch gemacht wird. — In Bezug auf den Hebel (§. 19 ff.) hätte Referent ebenfalls einige Wünſche, da der Unterſchied zwiſchen dem mathematiſchen und phyſiſchen Hebel nicht recht hervortritt, auch nur nebenbei bei der Zeigerwage die richtige Beſtimmung der Entfernung der Kräfte Erwähnung findet.

Abgeſehen von dieſen Bemerkungen, denen allerdings noch mehrere ſich anreihen ließen, kann Referent das Werk zu dem beſtimmten Zwecke in voller Ueberzeugung als recht brauchbar empfehlen. — Der Abſchnitt über Wärme zeichnet ſich, — um dies noch hervor zu heben — wegen der Rückſichtnahme auf die mechaniſche Wärmetheorie vor manchen verbreiteten Lehrbüchern aus.

Das Verzeichniß „Berichtigungen" auf S. 303 bedarf ſelbſt einer Berichtigung.'

Dr. H. Emsmann.

IV. Pädagogiſche Zeitung.

E. Miscellen.

1. Abhandlungen in Zeitſchriften.

Fleckeiſen und Maſius, Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik. 1871, Nr. 2. I. H. Brunn in München: Zweite Vertheidigung der Philoſtratiſchen Gemälde. K. Trieber in Frankfurt a. M.: Zu Xenophon. Joh. Marquardt in Gotha: Zu Galenos. M. Iſler in Hamburg: Das Bürgerrecht der Plataer in Athen. Hellanikos. K. H. Funkhänel in Eiſenach: Zu

Lysias Rede XXXI. F. Susemihl in Greifswald: Die neuste Literatur zur Aristotelischen Politik. 3. Art. (W. Oncken 3, Susemihl, Teichmüller). H. Hagen in Bern: Zur Erklärung und Kritik der beiden bukolischen Novitäten aus Einsiedeln.

II. J. Ley in Saarbrücken: Ueber den Rhythmus in der hebräischen Poesie. — Noch ein Wort über den Gebrauch von häuslichen Exercitien aus Einzelsätzen. — Tillmanns in Cleve: Die französische Syntax in ihren Berührungspunkten mit der griechischen. — Wustmann in Leipzig: Deutsche Septenare (in Göthe's Götz von Berlichingen). — Nachtrag und letztes Wort des Verfassers des Aufsatzes: Zur Wahrung und Mehrung christlicher Bildung in Gymnasien und Realschulen. —

Nr. 3. I. R. Rauchenstein in Aarau: Des Euripides Iphigenia in Aulis. K. Trieber in Frankfurt a. M.: Zu Herodot IX., 85. Moritz Schmidt in Jena: Anz. von O. Schneider, Callimachea I. J. Sommerbrodt in Kiel: Berichtigung. W. Hirschfelder in Berlin: Zu Cicero. F. Polle in Dresden: Zu Ovidius Metam. XI. 759 und 760. R. Peiper in Breslau: Der Liegnitzer Liviuscodex zum letzten Male. A. Fleckeisen: Zu Cicero gegen Verres V, 2, 4.

II. Humbert in Bielefeld: Die Lehre von den Zeiten der Vergangenheit, besonders im Lateinischen und Französischen. Kraffert in Liegnitz: Reliquien schlesischer Dichter (Opitz, Logau, Hoffmannswaldau). Funkhänel in Eisenach: Entlassungsrede. Nekrolog (Reinhold Klotz).

No. 4. I. B. Büchsenschütz in Berlin: Xenophons Hellenika und Plutarchos. M. Teuffel in Tübingen: Zu Cicero pro Murena. M. Hertz in Breslau: Miscellen. F. Bücheler in Bonn: Diverbia. M. Teuffel in Tübingen und Th. Plüß in Plön: Zur Literatur der römischen Geschichtschreibung. (H. Peter, M. Hertz).

II. Noctes scholasticae. I. Vom Berufe. — Gloel in Magdeburg: Wolfgang Ratich in Magdeburg. Herman in Hamm: Zu Schillers „Ideal und Leben."

No. 5. I. R. Schöll in Berlin. Anz. von F. Blaß, Antiphontis orationes et fragmenta adjunctis Gorgiae Anthisthenis Alcidamantis quae feruntur declamationibus. E. Rosenberg in Husum: Zu (Alkidamas) Odysseus. E. Plew in Berlin: Zu Suidas. H. Usener in Bonn: Ein Fragment des Androtion. E. Curtius in Berlin: Anz. von G. Hirschfeld: tituli statuariorum sculptorumque graecorum cum prolegomenis. J. Sommerbrodt in Kiel: Zu Lukianos. Th. Gomperz in Wien: Zu E. Miller's mélanges de littérature grecque. L. Dindorf in Leipzig: Ueber den Schriftsteller Splenios. C. Bursian in Jena: Anz. von E. von der Launitz, Wandtafeln zur Veranschaulichung antiken Lebens und antiker Kunst. H. Weber in Weimar: Zu Caesar de bello civili. F. Polle in Dresden und E. Bonstedt in Ratibor: Zu Caesar de bello gallico. J. Mähly in Basel: Zu Catullus. W. Hille in Wolfenbüttel: Ad populum Germanicum.

II. Eichhoff in Duisburg: Ueber die Nachbildung classischer Dichter im Deutschen. G. Schmid in Goldingen: Ueber Specialwörterbücher. A. B. in S. Noch ein Wort zur Frage über christliche Bildung.

Nr. 6. I. L. Dindorf in Leipzig: Ueber Photios Lexikon und Bibliothek. Carl von Jan in Landsberg a. d. W.: Ueber die mit ὑπέρ zusammengesetzten Namen der Töne. M. Isler in Hamburg: Der Proceß des Perikles. K. H. F. in E.: Zu Lysias Rede XXXI. Th. Plüß in Plön: Zu den Historien des Tacitus

Digitized by Google

F. Eiſenhardt in Berlin: Zu Ennius. A. Eußner in Würzburg: Anz. von R. Jacobs: C. Salluſtius Crispus. Moritz Müller in Stendal: Zu Polybios. F. Richter in Raſtenburg: Zu Ciceros divinatio in Q. Caecilium. M. Herbſt in Magdeburg: Zu Horatius Oden III. 4, 10.

H. Ley in Saarbrücken: Ueber den Rhythmus in der hebräiſchen Poeſie. (Schluß.). Kerber in Rathenow: Vier Regeln der griechiſchen Schulgrammatik. C. in A.: Zu Leſſings Nathan, Act. IV. S. 6. Stadelmann in Memmingen: Epigramme von Göthe und Platen ins Lateiniſche überſetzt. Reichenhart in Kaiſerslautern: Ad Germanos.

Nr. 7. I. R. Rauchenſtein in Aarau: Anz. von G. Kinkel, Euripides Phöniſſen. F. Roſenberg in Huſum: Zu (Gorgias) Helene und Palamedes. K. Trieber in Frankfurt a. M.: Zum Kriegsweſen der Spartaner. J. Mähly in Baſel: Zu Ariſtodemos. Moritz Schmidt in Jena: An den Herausgeber. O. Richter in Guben: Anz. von Lucian Müller, Tibulli libri quatuor. A. Fleckeiſen: Zu Plautus Truculentus. M. Hertz in Breslau: Miscellen. J. F. C. Campe in Greiffenberg: Literariſche Tendenzen und Zuſtände zu Rom im Zeitalter des Horatius. F. Rühl in Leipzig: Zu Ammianus Marcellinus XXII, 8, 45. A. Kießling zu Hamburg: Anz. von Eyſſenhardt, Ammiani Marcellini rerum gestarum libri qui supersunt. W. Teuffel in Tübingen: Zu Cic. pro Murena. H. Scheffer in Magdeburg: Religion und Sprache. Deimling in Mannheim, Bericht über die Verſammlung mittelrheiniſcher Gymnaſiallehrer in Bensheim. 1871.

Bonitz, Jacobs, Rühle, Zeitſchrift für das Gymnaſialweſen.

1871. No. 5. Andreſen in Berlin: Der dialogus de oratoribus des Tacitus als Schullectüre. E. Heitz in Straßburg: Das Gymnaſialweſen in Elſaß und Lothringen.

Nr. 6. Erörterungen über deutſche Orthographie. — Kuckuck in Berlin: Bemerkung zum Unterricht in der Subtraction.

No. 7. E. von Sallwürk in Hechingen: Die wiſſenſchaftliche Behandlung der lateiniſchen Schulgrammatik.

Seidl, Hochegger, Bahlen, Zeitſchrift für die öſterreichiſchen Gymnaſien.

1871, Nr. 5. Joh. Oberdick in Glatz: Zu Aeſchylus. J. Mähly in Baſel: Zu Virgils argumenta Ovidio Nasoni adscripta. Franz Hochegger: Der Lehrſtand an den höheren Schulen. Mit beſonderer Beziehung auf Oeſterreich. J. Parthe in Brünn: Noch ein Wort zur Maturitätsprüfungsfrage.

Nr. 6. Stanger in München: Die Ritter des Ariſtophanes. Franz Hochegger: Der Lehrſtand an den höheren Schulen.

Friſch und Kratz, Correſpondenzblatt für die Gelehrten- und Realſchulen Württembergs.

1871. Nr. 4. Erlaß der Kultminiſterialabth. für Gelehrten- und Realſchulen, betr. die lateiniſche Compoſition. — Statiſtiſches. — Perſonalveränderungen. — Der Einfluß der Drehung der Erde auf die Pendelbewegung. — Zur Conſtruction des regulären Polyeders in eine gegebene Kugel. — Gedanken über einen Normalatlas für die Gelehrten- und Realſchulen. — Entgegnung. — In Sachen des Leſebuchs. — Bemerkungen zum Gebrauch der Schulgrammatik der franz. Sprache v. Oeſterlen.

Döll, Die Realschule.

1871. Nr. 6 und 7. Wilhelm Ritter von Haidinger †. Von Ed. Döll. Wilhelm: Ein Bedürfniß für die Realschulen. Schramm: Die Classification. — Bücherschau. — Literarische Anzeigen. — Realschulmännerversammlung in Elberfeld, 12. April 1871. Von Baltzer. — Amtliches und Personalnachrichten.

Nr. 8 und 9. A. Steinhauser: Geographische Lehrmittel. C. Bopp in Stuttgart: Das Realschulwesen in Württemberg. J. Schlesinger: Die Unterrichtsmethode der darstellenden Geometrie im Sinne der neueren Geometrie an Realschulen. Schwanefeld in Göttingen: Vorlesungsversuch. G. S.: Ueber Privatgymnasien.

Herrig, Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen.

1871. XLVII. Nr. 3. J. Peters: Ueber die Voltairesche Uebersetzung des Julius Cäsar von Shakespeare. H. Breymann in London: Die französische Uebersetzung der beiden Bücher der Machabäer. Sitzung der Berliner Gesellschaft für das Studium der neueren Sprachen.

Nr. 4. Die französische und die grammatische Inversion überhaupt. — Dr. Sachse: Glossarium des XIV. oder XV. Jahrhunderts. — Sitzungen der Berliner Gesellschaft für das Studium der neueren Sprachen.

1871. XLVIII, 1. und 2. Riedel, Ueber Shakespeares Würdigung in England, Frankreich und Deutschland. J. J. S. May, Die Dichter der modernen französischen Literaturperiode. A. Tobias, Das Leben der heil. Brigitta. H. Bieling, Ungedruckte politische Gedichte aus dem 17. Jahrhundert. Wilhelm Kellner, Chatten und Hessen.

Bormann, Schulblatt für die Provinz Brandenburg.

1871. Nr. 5 und 6. Kossuth: Wie müssen die 10 Gebote gezählt und auf die beiden Tafeln vertheilt werden? — Die Wichtigkeit des 9. Gebots für ländliche Verhältnisse. — Albrecht: Was kann die Schule thun, um die Gesangslust im Volke zu wecken und zu stärken? Dr. Brandstädter: Was kann die Schule thun, um die Gesangeslust im Volke zu wecken und zu stärken? E. Wolff: Welchen Nutzen gewährt der deutsch-französische Krieg den zum Felddienst eingezogenen Volksschullehrern? Danneberg: Das Turnen in der Volksschule. K. B.: 110. Sendschreiben.

Nr. 7 und 8. Festrede am 22. März 1871 im Seminar zu Köpenick. Uhlich: Wie erzieht die Volksschule zur Nächstenliebe? Eduard Kügler: Einiges über das Volksschulwesen im lettischen Livland. — Des alten Schulmeisters Vermächtniß. Schöppa: Ein Frühlingsgang an die Gewässer. K. Bormann: 111. Sendschreiben.

Fr. Eduard Keller, Seminarlehrer a. D., Deutsche Schulzeitung. Berlin, J. C. Huber. Wöchentlich 1 Bogen. Viertelj. 12½ Sgr.

Paul Hübner, Der Heilpädagog. Zeitschrift für Taubstummen-, Blinden- und Idioten-Erziehung. Wien, Pichler Wwe. Monatlich 1 — 1½ Bogen. Jährl. 2 Thlr. — Bis jetzt Nr. 1 — 4. Von Nr. 2 an der Nebentitel: Zeitschrift für Erziehung taubstummer, blinder, schwachsinniger und besserungsbedürftiger Kinder.

Joh. H. Schmicker und Jos. Rill, Ungarischer Schulbote. Zeitschrift für das gesammte vaterländische Volksschulwesen. Ofen-Pest. Aigner. 24 Nummern à 1 Bogen. Jährlich 3 fl.

Digitized by Google

H. von Treitschke und W. Wehrenpfennig, Preuß. Jahrbücher.

1871. XXVII, 5. E. Zeller: Die päpstliche Unfehlbarkeit und die Säculariſation des Kirchenſtaates. Wilh. Maurenbrecher: Die Politik Friedrichs des Großen. I. Hermann Grimm: Voltaire und Frankreich. E. Curtius: Prof. Adolf Schottmüller.

Nr. 6. Nitzſch: Deutſche Stände und deutſche Parteien einſt und jetzt. Karl Knies: Der Patriotismus Macchiavellis.

Nr. 7. Ludewig Robert: Federzeichnungen aus Frankfurt a. M. Theodor Wenzelburger: Der Marquis von Pombal und die Jeſuiten II. R. Mendelsſohn-Bartholdy: Eulogius Schneider und die Revolution im Elſaß. H. G.: Domenico Tibaldi aus Bologna.

Nr. 8. K. Juſti: Raphael Mengs. Heinrich Homberger: Die preußiſch-italieniſche Allianz. R. Uſinger: Die Anfänge der Hanſa in ihrem hiſtoriſchen Zuſammenhange. W. Scherer: Zur deutſchen Alterthumskunde.

Nr. 9. Heinrich Homberger: Die preußiſch-italieniſche Allianz von 1866. II. C. Grünhagen: Fr. Palacki. Ein deutſcher Hiſtoriker wider Willen. C. Juſti: Der Cardinal Alexander Albani. Michael Bernays: Ueber Heinrich Kruſe's Wullenweber. Wilhelm Dilthey: Zum Andenken an Friedrich Ueberweg. —

---

2. Nekrolog. Profeſſor Dr. Haupt in Königsberg i. d. N.

Herr Profeſſor Dr. Haupt, ein langjähriger, eifriger Mitarbeiter d. Bl., iſt am 19. Sept. 1871 aus dieſem Leben abgerufen. Geboren den 26 Oct. 1799 in Luckau, hat er durch die Vorleſungen Hermanns in Leipzig und Buttmanns und Böckhs in Berlin eine tiefe Neigung zu den claſſiſchen Studien gefaßt und dieſen großen Philologen, namentlich Böckh, ein pietätsvolles Andenken bewahrt. Von ungemein regem Geiſte, hat er trotz aller Schwierigkeiten, welche dem ſchöpferiſchen Arbeiten in einer kleinen Stadt — ſeit 1822 war er an dem Gymnaſium zu Königsberg N. M. angeſtellt — entgegenſtehen, trotz der bedeutenden Unkoſten, die ein ſolches Studium in einer an wiſſenſchaftlichen Hülfsmitteln ſo armen Stadt verurſachte — mit einem Fleiße gearbeitet, der in Erſtaunen ſetzt. Seine „Vorſchule zu den gr. Tragikern", ſeine Ausgabe des Agamemnon des Aeſchylus machten ihn in weiteren Kreiſen bekannt; er hat die Regſamkeit des Geiſtes auch nach ſeiner Penſionirung, welche 1864 eintrat, bewahrt und hat ſeine Muße mit literariſchen Arbeiten und Studien ausgefüllt. Einen Theil ſeiner Arbeiten haben dieſe Blätter veröffentlicht. Den Leſern werden noch im Gedächtniß ſein ſeine Briefe „die Schule im Kampfe der Philoſophie mit der Theologie", und ſeine mythologiſchen Studien. Stets iſt er als Vorkämpfer der Geiſtesfreiheit und jedes idealen Strebens aufgetreten. Dem Hauſe der Hohenzollern war er mit Begeiſterung ergeben und hat dieſe Liebe mit ſeltener Treue bei manchen Gelegenheiten bethätigt, wo Andere es für räthlich hielten, ihre Loyalität zu verſtecken. Manche ſeiner ſeinem Königshauſe gewidmeten Lieder ſind komponirt worden, das Lied auf die Königin Louiſe iſt eins der ſchönſten, welche auf dieſe Fürſtin gedichtet ſind. Sein Andenken wird bei vielen ſeiner Schüler fortleben.

Druck von Herrcke & Lebeling in Stettin.

Digitize

Bd. XIII. Pädagogisches Archiv 1871. No. 9.

Anti-Kohl,

Nachweisung wundersamer, aber zweckmäßiger Angriffsmittel gegen eine neue griechische Schulgrammatik, die man nicht mehr todtschweigen kann, und Einiges zur Vervollständigung der griechischen Formenlehre,

von Berthold Suhle Dr. phil.

„Auf einen schwarzen Stein war Gold gerieben,
„Ein gelber Strich jedoch war nicht geblieben:
„Dies ist kein ächtes Gold! so riefen Alle,
„Man warf es hin zu schlechterem Metalle.

„Es fand sich spät, daß jener Stein, obzwar
„Von Farbe schwarz, doch kein Probierstein war.
„Hervorgesucht kam jetzt das Gold zu Ehren:
„Nur ächter Stein kann ächtes Gold bewähren.

Wenn ein Recensent die offenbaren guten Seiten des Buches verschweigt und nur von Mängeln redet, so verfährt er ungerecht. Wenn er aber dem Verfasser wiederholentlich vorwirft, er habe wesentliche Dinge ausgelassen, und ihn deshalb gravitätisch herunterkanzelt, während das angeblich Vermißte alles groß und breit und sogar fettgedruckt im Buche steht und zwar gerade in den vom Recensenten bezeichneten Paragraphen steht, und wenn zudem das Buch so äußerst kurz und leicht überschaubar wie meine nur 53 Seiten starke griechische Formenlehre ist, daß Uebersehen bei einigermaßen gewissenhafter Durchsicht kaum glaublich erscheint, wie soll man eine solche Handlungsweise nennen? Schließen wir die Möglichkeit absichtlicher Fälschung aus, so ist es grenzenlose Flüchtigkeit im blinden Eifer der Scheltsucht. Die Feder einmal in der Hand schreibt der in Schuß gekommene Streiter tapfer darauf los nach oberflächlicher Erinnerung vom Ueberfliegen und denkt nicht dran noch einmal prüfend nachzuschlagen. Dem Leser aber kommt, falls er das Buch nicht gründlich kennt, kein Zweifel an der Wahrheit des als Thatsache Berichteten in den Sinn, und er verdammt den Autor ruhig mit. Durch solchen Tadel nicht vorhan-

Digitized by

dener Lücken und durch andere thatsächlich unwahre Angaben hat Herr Oberlehrer Dr. Kohl in Quedlinburg im 7. Hefte dieses Jahrgangs der Jahrbücher für Phil. u. Pädag. in seiner 32 Seiten langen Recension meine griech. Formenlehre in fast unglaublicher Weise verunglimpft, wie folgende Belege urkundlich zeigen:

Zu IV. §. 16 sagt Rec.: „Bei den Casusendungen der 3. Deklin. wird für den Nom. nur ς angeführt. Daß diese Endung aber für eine sehr große Anzahl Wörter, für eine äußerst respectable Minorität nicht zutrifft, ist S. nicht unbekannt, und ebensowenig kann ihm unbekannt sein, daß für diese ganze Anzahl ein bestimmtes Gesetz des Nominativauslauts da ist, das Curtius Ersatzdehnung genannt hat. Warum erwähnt er dies nun nicht? Eine neue Grammatik muß das bemerken. Will er etwa ganz auf den Ursprung zurückgehn, der allerdings für alle Masc. und Fem. gleichmäßig das ς aufweist? Das hätte doch bemerkt werden müssen und würde auch schlecht zu S.'s Stellung zur vergleichenden Gramm. stimmen. (?!) Oder ist ihm Curtius' Bezeichnung Ersatzdehnung nicht genügend? Es läßt sich gar keine treffendere Bezeichnung denken, und S. hat doch selbst in der Lautlehre die Ersatzdehnung besprochen und neben der gewöhnlichen auch die einfachere .. ausdrücklich anerkannt. Also warum diese Auslassung?"

Diese Auslassung?! Unbegreiflich. Hinter der Nominativendung Sing. M. und F. ς in der Tabelle der Endungen verweist ein deutlicher Stern auf den darunterstehenden Abschnitt Nom. Sing. M. u. F., und da steht fettgedruckt: *ντ* fällt vor ς mit Ersatzdehnung aus . . ., aus *όντ* wird aber zum Theil *ών* . . ., aus *οντ* stets *ων* . .; *ν* fällt theils vor ς aus . ., theils bleibt es ohne ς, aber wenn ein kurzer Vocal vorangeht, mit einfacher Dehnung, so stets bei *εν* und *ον*, ausg. . .; *ρ* bleibt ohne ς . ., wenn ein kurzer Voc. vorangeht, mit einfacher Dehnung. . . Rec. fährt fort: „Ebensowenig ist zu verstehen, warum S. bei der Vocativendung neben „nichts" nicht mitbemerkt „oder = Nom.", denn der Wörter, die den letzteren Voc. haben, sind denn doch zu viele . ., daß sie eine Regel für sich beanspruchen." Hinter nichts verweist aber wieder das Sternchen auf die Regel: Voc. Sing. ist der reine Stamm . . ., ist aber gleich dem Nom. bei . . . (10 Zeilen)!

Zu IV. §. 18 Rec.: „*ναῦς* wird mit angeführt bei *βασιλεύς γραῦς βοῦς*, als wäre es ganz regelmäßig." Das ist doch stark. Verf. müßte ein Ignorant sein. Aber erstens lautet die Ueberschrift

des §: Unregelmäßigkeiten .. und zweitens ist ναῦς vollständig mit allen dialektischen Nebenformen durchdeklinirt. — Rec. „Für die Eigennamen auf κλῆς vermißt man die althergebrachte Regel, daß sie, die selbst schon contrahirt sind, außer im Dat. nur einmal contrahiren, und auch die Durchführung des Paradigma nicht bloß in den Endungen wäre für den Schüler zu wünschen." Wer kann danach ahnen, daß im Buche steht: Die Eigennamen auf κλῆς (aus κλέης von κλέος Ruhm), z. B. Περικλῆς, haben Gen. κλέους, Dat. κλεῖ, Acc. κλέα und auch κλῆ, V. κλεις! — Rec. „Unter den Unregelmäßigkeiten der 3. Dekl. führt S. an: 4. Stämme mit bleibendem consonantischem Auslaut ... Man .. sucht aber auch vergebens, durch welchen Gedankengang S. zu derselben gelangt sei." Dem denkenden Leser wird die Bemerkung genügen, daß die 4 Theile dieses § überschrieben sind: 1. Stämme mit auslautendem Vocal, 2. St. m. ausl. Voc., die aber an dessen Stelle theilweise einen Conf. hatten .., 3. St. mit consonantischem Ausl., der aber theilweise ausgestoßen wird, 4. s. oben. Wohl ein schlichter und klarer Gedankengang. — IX. §. 7. Ich: Thema der Adjectiva verbalia ist das des 1. Aor. P... Rec. „Nirgends aber ist gesagt, welcher besonderen (!) Art gerade das Thema des 1. Passivaor. ist." Wie es zu finden, ist §§. 10, 12, 13, 14, 25 .. für alle rg. Verba angegeben. — IX. §. 13 Rec. „Für die Verba auf εω mit Stammch. ν .. ist S.'s Auseinandersetzung nicht genügend; die Bildung des Präs. bleibt dabei unerklärt." Im Buche steht: Die Themen derj. Verba έω, deren Verbalstammauslaut ν od. F (urspr. u) ist, steigern diesen meist zu ευ ..., und neben πνέω steht (πνέFω, St. πνυ), neben χέω (χεύω: χέFω) u. s. w. (vgl. III. §. 16.). — Zu IX. §. 14 Rec. „Wo bleiben aber die andern Ablaute: ο—ω, α—η, υ—ευ? ... Daß hier zwei verschiedene Prozesse vorliegen, damit den Schüler zu behelligen, wäre unpädagogisch .. Sagte ich zu viel, wenn ich dem Vf. Unwissenschaftlichkeit vorwarf?" Nun ist aber in §. 14 auf §. 16 verwiesen und dort auf III. §. 16, wo ausführlich steht: 1. einfache Dehnung: ᾰ wird ᾱ. .., 2. leichtere Dehnung (mit Verschiebung nach dem vorderen Theile des Mundes): ᾰ wird η, ε ει, ο ου .., 3. Steigerung: ι wird 1. (ᾰι:) ει u. εϳ. ., 2. .., υ (u) 1. ᾰυ: ευ und εF, 2.. Dazu Beispiele IX. §. 16.. S. 333 wird Manches verschwiegen. S. 334 Rec. „Aehnlich nahm bei der Dekl. S. ναῦς mit unter die Paradigmen auf"!! Siehe zu IV. §. 18. Zu IX. §. 58.. Rec. „Unter den einzelnen tempora vermißt man das Fut., das erst in der Uebersicht mit auftritt." Ist schon in §. 49 behandelt. „Die besondere Aoristbildung dieser verba (liq.) .. ist also gar nicht da"!!

Digitized by Google

Siehe §. 24 .. „Die unregelm. Verba ordnet S. nach gewiſſen Analogieen . ."! Ich habe die unr. Verba ω eingetheilt in 1. mit Synkope u. Metath. (diejenigen Verba der 1. Kl., welche auch zu anderen Klaſſen gehören, ſ. unter dieſen), 2. σχω u. ἰσχω, 3. ἀνω u. αἰνω, 4. νω ἰνω, νέω (νjω), 5. deren Präſensſt. dem Verbalſt. ε hinzufügt, 6. deren Themen alle od. zum Theil dem Präſensſt. εσ, ε od. η hinzufügen, 7. mit verſchiedenen Stämmen: αἱρέω, ἔρχομαι, (εἴρω), ἐσθίω, ὁράω, τρέχω und φέρω, 8. mit Aor. nach der Mi — C., die zu keiner der vorigen Kl. gehören. — S. 309 Rec. „Flexion der Nomina, die ganz nach alter Weiſe behandelt wird"! S. 329 „Dieſe (Gramm.), welche ſich ſonſt mit geringfügigen Ausn. im Geleiſe des Althergebrachten bewegt!" . . C'est pire qu' étrange, c'est ridicule.

So erſtaunlichen geradezu falſchen Berichten reiht ſich eine Menge Entſtellungen an, die meiſt daraus hervorgehen, daß weſentliche Details verſchwiegen werden, deren Beachtung zur Bildung eines richtigen Urtheils nothwendig iſt. Aus dem Kohlſchen Referate muß der Leſer eine ganz verkehrte Vorſtellung von dem Buche bekommen. Beſonders trägt dazu die willkürliche Ignorirung des ſehr in die Augen ſpringenden Unterſchieds zwiſchen fetten und dünnen Lettern bei, worüber ich im Vorwort bemerkt habe: Es wird Alles, was in den unteren Klaſſen zu übergehen .. iſt, durch kleineren Druck bezeichnet. Mit Rückſicht hierauf betrachte man z. B. folgende Rügen:

Zu II. §. 9: „Wie man hieraus eine Regel machen kann, iſt mir unbegreiflich". Das Ganze beſteht in zwei kleingedruckten Zeilen. II. §. 3 ich: Die langen Vocale zerfallen in 2 Klaſſen: 1. diej., welche, wenn ſie betont ſind, den Akut haben und daher akutiſch lang genannt werden mögen, 2. diej., welche, wenn ſie betont ſind, den Circumflex haben; dieſe mögen ganz lang heißen ... (vgl. III. §. 17: Erſatzdehnung macht rg. nur akutiſch lang, ſ. aber II. §. 8). Rec. „S. dehnt ſeine Benennung nicht allein auf die Längen aus, die wirklich den Acut haben, ſondern die ihn, wenn ſie betont wären, haben würden. Solcher Ausbund von Regel iſt mir unfaßlich .. Was ſoll man mit einer Regel anfangen, die Geſetze aufſtellt für Fälle, die nie (!) eintreten? Woraus ſoll man wiſſen, wann ſie eintreten würden?" Wann ſie wirklich eintreten, zeigt die Accentuationslehre. II. §. 10 ſtellt Rec. ſo dar, als wäre die Regel unvollſtändig, was nicht wahr iſt. Zu III. §. 19 verſchweigt er, daß die Regel durch viele Beiſpiele erläutert iſt. . . . IV. §. 16. Rec. „Zu den „neuen Aufſchlüſſen" ſcheint auch die Anm. zu gehören: alle einſylbigen .." Warum? Die Regel

ist ja althergebracht, und nur die (vom Rec. zu Unsinn verstümmelte) Mißverständnissen vorbeugende nähere Bestimmmung ist neu. Das Ganze ist kleingedruckt. § 18. Rec. „Von den Wörtern auf ις und υς heißt es: „steigern ι u. υ u. s. w. u. s. w., mit Dehnung nur theilweise im Gen. Sg." Der letztere Zusatz ist durchaus unverständlich." So freilich; im Buche steht aber: in gewissen Fällen zu ει u. ευ, verwandeln dies dann in εj und εF und stoßen die Cons. j und F aus, mit Dehnung . . ., wobei der vorangehende Abschnitt zu beachten ist. S. 322! — IX. § 1 Rec. richtet gegen meinen gelegentlichen Vorschlag des Ausdrucks Affectivum ungefähr 3/4 Seiten, ohne zu erwähnen, daß dies kleingedruckt ist und daß ich mich des Ausdrucks nirgends sonst bediene. Auch muß der 3/4 Seiten füllende Ausfall gegen die zweizeilige kleingedruckte Anm. zu §. 3 die Vorstellung erwecken, als hätte ich mich über tempora secunda gewaltig „ereifert", wie Rec. auch kühnlich sagt, während ich diese Benennung durchaus als Nebensache behandelt habe. IX. §. 6.: Rec. über η in ἐλύθην: „ein merkwürdiger Bindevocal . ." Wo habe ich dies η dafür erklärt? Rec. gesteht ja selbst am Ende: „er (der fähige Schüler) wird darin trotz S.'s pädagogischer Zurückhaltung unschwer etwas Stammhaftes erkennen." Nun dann ist's ja gut, und außerdem habe ich das im 50. § ausdrücklich gesagt. Zu §. 23 vgl. das Buch! §. 30 Rec. „während sonst die neuere Gramm. . . dadurch erklärt . .", als ob ich das nicht thäte! Ich habe nur Vorsichts halber die zweite Möglichkeit kleingedruckt mitangedeutet, hauptsächlich weil ἐάω ursprünglich jάω gelautet haben mag, lege übrigens darauf kein Gewicht. §. 50 Rec. „Was man gew. Bindevocal nennt, muß . . für die Schule B. bleiben", als ob ich dawidergehandelt hätte, während der B. gerade in meinen Paradigmen stets durch Striche als solcher abgesondert und überhaupt von mir eingehend erörtert ist. — §. 55 Rec. erwähnt nicht, daß das Präs. von φέρω zur Vergleichung über φιλέω . . steht, läßt ferner S. 334 unberücksichtigt, daß im Vorwort gesagt ist: Bei der Conjugationslehre wird man wohl gut thun, sich an die (im Buche nothwendige) systematische Reihenfolge nicht streng zu binden . . S. 305 Rec. „Da findet man gew. in der Vorrede: „Das Buch ist aus langjähriger Praxis hervorgewachsen . ."" In meinem Vorwort findet man das nicht.

Es langweilt und ekelt mich, dgl. weiter auszuziehen. Sapienti satis. Ich halte es nach diesen Proben für überflüssig, auf alle die kleinlichen aberwitzigen Nörgeleien, breitspurigen Quackeleien und selbstgefällig üppigen Verhöhnungen des Rec., z. B. die 12 Zeilen, in de-

Digitized by Google

nen er S. 329 die Nichtüberſetzung von πέρδω .. beſpöttelt, mich einzulaſſen, oder ſeine phraſenreichen Herzensergießungen zum Lobe des bei allen „einzelnen Mängeln", deren einige Krüger ſo unzart aufgedeckt, „ein Phänomen bleibenden bewunderungswürdigen" Curtius zu widerlegen. Schöne Reden über Principien .. überlaſſe ich Anderen gern; ſie ſind ſehr wohlfeil. Doch will ich noch einige Stellen herſetzen, die ſchlagend beweiſen, wie wenig Dr. Kohl die Fähigkeit, eine griech. Schulgramm. zu beurtheilen, beſitzt und wie ernſtliche Mühe er ſich erſt geben müßte, um ſcharf Gedachtes nachdenken zu lernen, ſtatt Alles, was ihm nicht gleich in den Kram paßt, darum für ungenießbar zu erklären. Möge er die Schranken ſeiner Faſſungskraft nicht für abſolut maßgeblich anſehen, was zu dürfen er „ſich entſchieden ſchmeichelt", und vor Allem den Geiſt der Schüler nicht unterſchätzen. Die Knaben ſind nicht ſo dumm, ſie werden erſt verdummt . . .

Belegſtellen: S. 308—310. 313—316! Zu IV. §. 11: „auch eine Ungenauigkeit .." Nein, das iſt hier ſelbſtverſtändlich, da nach der Ueberſchrift nur von Wörtern der 1. Decl. die Rede ſein kann, weshalb auch die folgende Note „den Dual . ." ganz falſch iſt. Und zu welchem Irrthum ſoll der „Zuſatz" führen? Zu §. 16 tadelt Rec., daß ὦν mit ὄν unter die Paradigmata der 3. Dekl. aufgenommen iſt; S. 318; „Papſt" Curtius iſt nicht unfehlbar. S. 322! Weshalb φίλτερος nicht „hätte erwähnt müſſen", darüber hole ſich Rec. bei Krüger Auskunft.

S. 326 Rec. „ſo kommen ſolche Dinge vor, daß S. ſagt, der (1.) Aor. der verba liq. ſei vom Futurthema gebildet. Letzteres iſt ſogar nach der Thematheorie falſch, denn das Thema des Aor. iſt ein ganz anderes, im Fut. der reine Verbalſt., im Aor. der Verbalſt. mit gedehntem Voc." Rec. bedenke: 1. das Futurthema + σ, daher alſo das gedehnte Futurthema iſt der Tempusſtamm des 1. Aor. Akt. und M. der verba liq., nicht aber ſein Thema, und 2. von φθείρω z. B. iſt φθαρ Verbalſtamm (d. h. urſprüngliche Stammform), nicht φθερ. Von letzterem Umſtande muß Rec. nicht einmal eine blaſſe Ahnung haben, ſonſt würde er nicht über IX. §. 25 ausrufen: „ſo tritt S. hier wieder als Sphinx vor uns mit dieſem „ſtammhaften" α." Vielleicht verſteht er nun meine Regel richtig: Die übrigen Themen (der verba liq.) gleichen dem Futurth. Aktivi; iſt dies aber einſylbig, ſo hat 2. Perf. η ſtatt ᾰ und ο ſtatt ε .. und haben die übrigen Themen (. .) ſtatt ε (das ſtammhafte) ᾰ, z. B. ἔ-φθαρ-κα . ., aber ἤγγελ-κα . . Ungeachtet des Gegenbeiſpiels philoſophirt

er übrigens S. 330 unter Anderm: „möglich, daß dies gerade einsylbige Stämme trifft, aber von Einfluß auf die Erscheinung an sich selbst ist die Einsylbigkeit gewiß nicht (?!), hat also für den Schüler keinen Werth ..“ Wenn er also *ἤγγαλκα* schreibt, Hr. Oberlehrer?! S. 326! Daß ich die Aoriste gewöhnlich im Inf. anführe, ist dem Rec. „ein pädagogisches Räthsel.“ Einen Grund findet er schließlich im Augment des Ind., nicht aber den ebenso auf der Hand liegenden und triftigen zweiten, daß dadurch die Betonung eingeübt .. wird.

Rec. zu IX. §. 8 „Wie schön einfach ist die Regel: pura deren Stammchar. ein Vocal oder (?) Diphthong, muta deren St. eine muta .., liquida deren St. eine liq. ist.“ Schön einfach — ja, aber richtig? Nein, wenn man *σπάω*, *τελέω* und noch eine ganze Portion nicht zu den mutis .. rechnen will, was unsägliche Revolution und Confusion herbeiführen würde. Deshalb habe ich den Präsenschar zum Grunde gelegt, was übrigens auch ein gewiß unverächtlicher Heros der Wissenschaft, A. Schleicher, thut, nicht aus „Scheu vor dem Verbalst.“, wie Rec. naiv voraussetzt. S. 328 .. zu IX. §§. 10, 16, 20 und 25, worüber schon oben; zu §. 33! Zu §. 37 erwäge Rec., daß die meisten oxytonischen und perispomenischen Verbalformen in der Zusammensetzung den Accent nicht zurückziehen.

§. 55 Ich: Der Opt. (der verba contracta) setzt gew. im Sing. *οίην* .., aber im Du. u. Pl. *οιτον* .. an den Char .. Dazu Rec.: „ferner fehlt die Consequenz in S.'s Bezeichnung, wenn er .. *οιτον* ohne Accent läßt. Vielleicht ein Druckfehler.“ Allzu gütig. Ein bischen Ueberlegung und kaltes Blut, gestrenger Oberlehrer! Zu §. 57—68! S. 336 zieht Rec. als „erwiesen, aber äußerlich“ vor, was längst als falsch erwiesen ist, wie *ἔννυμι* St. *ἑ*, bei mir *Fεσ*. Zu §. 75: da appellire ich an jeden praktischen Lehrer. Endlich noch ein spaßhaftes Pröbchen von dem kritischen Scharfblick des Rec.: IX. §. 10 ich: die auf *εάω*, *ιάω* u. *ράω* nebst *ἀκροάομαι* haben *ᾱ*; Rec.: „ist mehr eine Beispielsammlung (!) als eine Regel. Dafür müßte es heißen: wenn *ε*, *ι* oder *ρ* vorhergehen, haben sie *α*, ebenso *ἀκροάομαι*“! Heiliger Johann Ballhorn! Und damit genug von dem Sündenregister, mit welchem ich schier ebensoviele Seiten füllen könnte, als die Recension füllt.

Möge Rec. fortan beherzigen, „wie gewissenhaft und sorgfältig“ auch eine Recension „gearbeitet sein muß, um ihrem hohen Zwecke zu genügen“, und daß wer Andern eine Grube gräbt, oft selbst hineinfällt.

Digitized by Google

In komiſcher Weiſe ſucht auch ein ebenfalls Curtius preiſender Anonymus C. im literar. Centralblatt von dem Ankauf meines Büchleins abzuſchrecken. Da wird zuerſt wieder den allgemein menſchlichen Empfindungen des Rec. beim Anblick einer neuen griech. Schulgramm. Luft gemacht und dann von meinem Buche geſagt: „Nur das Nöthigſte will es geben, „von dem Uebrigen nur ſo viel als die Gramm. dem Schüler bieten muß"". Alſo vom nicht Nöthigſten (denn das wäre das Uebrige) nur das Nöthige? Welcher Unſinn! In meinem Vorwort heißt es aber: hauptſächlich das in guter att. Proſa Gebräuchliche, — was einen vernünftigen Gegenſatz ergiebt. Ferner redet Herr C., indem er über mein akutiſch und ganz lang natürlich den Stab bricht, da mein Richtiges nicht neu und mein Neues bei Leibe nicht richtig ſein ſoll, von „poſitionslangen und naturalangen Vocalen." Poſitionslange Vocale! Man ſoll nicht Andere mit Steinen werfen, wenn man in einem gläſernen Hauſe wohnt ...

Daß meine Formenlehre auf Andere einen ganz anderen Eindruck, als auf jene Recenſenten und ihre zünftigen Geſinnungsgenoſſen macht, erhellt aus folgenden Stimmen: „Selten iſt uns eine ſo durchdachte, Wort für Wort für die Schule berechnete Arbeit vorgekommen.. Ne quid nimis hat der Vf. mit Recht.. als Motto vorangeſtellt und ſelbſt auf das gewiſſenhafteſte innegehalten. Wegen der Schärfe und Klarheit des Ausdrucks, der geſchickten Anordnung der Regeln empfehlen wir jedem Lehrer des Griech. von dem kleinen Büchlein Kenntniß zu nehmen. Ferner finden wir in demſelben auf das geſchickteſte die Ergebniſſe der ſprachvergleichenden Forſchung benutzt und mit dem Alten verknüpft, ſo daß auch wohl ein Gegner der Linguiſtik ſich mit dem Büchlein leicht befreunden dürfte ..." (Pädagogiſches Archiv.)

„.. Knapp gedrängt auf 53 Seiten erſcheint hier die geſammte Formenlehre das att. Dialekts mit Berückſichtigung der wichtigſten Abweichungen anderer Dialekte. Der Verf. iſt des wiſſenſchaftlichen Materiales Herr und zeigt einen ſcharfen Blick für die Unterſcheidung des Weſentlichen und des weniger Bedeutenden. Die Anordnung iſt durchaus praktiſch, die Terminologie vielleicht zu nahe an das eigentlich der ſtrengen Wiſſenſchaft vorbehaltene Gebiet heranſtreifend. Wir wollen zunächſt nur die Aufmerkſamkeit der Schulmänner auf das Büchlein lenken, von dem wir glauben, daß es durch ſeine knappe Form und die auch den Reſultaten der wiſſenſchaft-

lichen Sprachforſchung entſprechende Gruppirung nützlich zu werden wohl im Stande iſt." (Spenerſche Zeitung). „..Ich habe mich auch über die ſonſtige Kürze und Zweckmäßigkeit der Anordnung gefreut. Ich werde nicht verfehlen Ihre werthvolle Arbeit überall, wo ich es kann, zu empfehlen." (Profeſſor A. W. Zumpt). „Ich kann ſchon heute Ihnen aufrichtig zu dem Buche Glück wünſchen.." (Oberlehrer Dr. Lemcke).

Ich bin mir jedoch ſehr wohl bewußt, daß meine Arbeit mancher Verbeſſerungen bedarf, die nun, nachdem einmal die ſchwere Mühe der Bahnbrechung auf neuen Wegen überſtanden und ein bequemer Ueberblick gewonnen iſt, ſich leicht machen laſſen, und ich ergreife dieſe Gelegenheit, die wichtigſten von den Umgeſtaltungen mitzutheilen, die ich in Folge beſtändigen weiteren Nachdenkens über die Sache für gut erachte. Sie waren übrigens ſämmtlich aufgezeichnet, ehe mir Dr. Kohls Kritik zuging.

Zum Vorwort: die wichtigſten Abweichungen der homeriſchen Sprache ſind behandelt in I. §. 1, 20. II. §. 3 u. 4. III. §. 18 u. 20. IV. §. 6, 11, 13, 16 u. 18, 2. VI. VIII. §. 1 u. 3. IX. §. 9, 26, 30, 43, 52, 54, 57, 59, 63—66 u. 74—76.

I. §. 5 lies: Organs damit und: erſten und beiden letzten. II. §. 2 adde und in gewiſſen Fällen auch die *ω* oder *φ* enthaltenden; (*ου* iſt äol. und bei Sp. in latein. Wörtern nicht ſelten kurz). §. 3. Epiſcher Conj. Aor. ſieht daher oft wie Ind. Fut. aus, weil er dieſem gleicht, wenn *σ* (*ξ*, *ψ*) vor kurzem Bindevocal ſteht. — *οι* zu *οἱ*, z. B. *ὁμολῖος* [wozu hier bemerkt ſei: *ὁμοιλοο πολέμοιο*]. §. 6 nicht aber, wenn der zweite den Akut hatte, z. B. *δᾴς* aus *δαΐς*.

III. §. 2. Perf. P. u. Plusq. P. — Zu Ende: und in den von ſolchen Verben abgeleiteten Subſt. auf *μᾰ* u. *μός*. §. 4 *σκευάζω* St. *σκευᾰδ*: *ἐσκεύᾰ-κα*. §. 5. *θλίβω ἐ-θλίφ-θην.. ἐ-σκεύᾰσ-ται*, Aor. P. *ἐ-κομισ-θη*, *ἐ-σκευάσ-θη*. §. 6. *σκευά* [*δ*] *-σαι*, Fut. *σκευά* [*δ*]*-σω*. §. 10 ausg. im ion. Dialekt. §. 18 *εει* wird *ει*. — Contrahirte Nominative Sing. Masc. von Adjectivſtämmen auf *εντ* (V. §. 4, 2) werden von der Grundform *εντ* + *ς* gebildet, z. B. *οἰνοῦς* = *οἰνόεις*, *τιμῆς*=*τιμήεις*. — IV. §. 6. *ο* vor *φι* wird ſtets betont. §. 8 *παιδίον*; ſtreiche Knäblein! — Wörter mit Gen. *δος*.

IV. §. 11. *α* iſt kurz im Voc. der Masc. *ης* und im Nomin. Sing.; rg. lang.. im Dual, im Voc. der Masc. *ας* u. im Nomin. Sing. (der Oxytona, der Adjectiva *ος*, *α*, *ον* u.) derjenigen die vorletzte Sylbe betonenden Subſtantiva, welche vor *α* einen Vo-

Digitized by Google

cal od. ϱ haben, ausgenommen die mit einem Diphthongen (ausg. *αυ*) vor ϱ od. *ῡ* vor ϱ... — (Acc. Pl. urſpr. Acc Sg. *αν* + *ς*, vgl. §. 13 u. 16.) §. 12 die auf *ἑα* contrahiren, wenn dem *ε* ein Voc. od. ϱ vorangeht, in *ᾱ*. §. 13. Acc. Pl. — ſt. *ους* [aus *ον* + *ς*, ſ. §. 11 u. 16]. — Nach der 2. Deklin. gehen die Subſtantiva *ον* u. alle Subſt. oxytona auf *ός*. §. 14. Wörter ſt. Adjectiva — *ὁ παράπλους* G. *παράπλου*.

IV. §. 16. aus *ῶντ ῶν* z. B. *Ξενοφῶν*. — Alle einſylbigen Nominative Sing. von Subſt. ſind positione od. natura lang, doch nicht alle nat. langen ſind Periſpomena.. — Nach *ἰχθύν* adde: *μῦν* mit der Quantität des Nomin.. — *ὁ κίς, ὁ λίς*. — Voc. *ι* u. *υ* adde mit der Quant. des Nom., ſo *μῦ*! — §. 18. 3a Voc. der drei- u. mehrſylbigen. — Nach *ῃς, ες*: ziehen möglichſt den Accent zurück, ſind alſo —; — in *ᾱ*.., wenn *ε* (, *ι* oder *υ*).. (und nach Diphthongen nur *η*, z. B. *σκεῦος σκεύη*); — c: z. B. *μείζους*. 4. V. *μῆτερ* u. *θύγατερ*! §. 19 *κύον*! V. §. 7 adde *μακρός μακρότερος*.

IX. §. 3 adde: Vom Perf. Akt., Aor. und Fut. giebt es mehrere Arten (§. 6. 7..). Welche üblich war, wird für die meiſten Verba durch Regeln beſtimmt (§. 6, 9, 14, 20, 22, 25, 54..). Die übrigen bilden nur die (ſogenannte) erſte Form, falls nicht das Wörterbuch ausdrücklich die zweite angiebt, und wenn es dieſe allein enthält, die erſte nicht. (Die erſte herrſcht vor, iſt aber nicht früher gebildet, als die zweite..)

IX. §. 4 Compoſita richten ſich, wenn ſie aus Präpoſitionen und dem Simplex beſtehen, nach dem S., ſonſt nach den allgemeinen Tempusbildungsregeln. — Charakterzuſatz nennen wir (den Buchſtaben, incl. spir. asper, den ein Tempus hinter dem Verbalchar. vor der Endung hat, ſammt Allem), was (etwa noch dahinter) zwiſchen dem Verbalchar. und der Endung ſteht (mit Ausſchluß der Bindevocale, ſ. §. 5. 6. 7). §. 4 u. 5 Beiſpiele *λέλῡκα* Thema *λῡ, λῦσαι* Th. *λῡ, λείψομεν* Verbalſt. *λῖπ*, Tempusſt. *λειψ*, Thema *λειπ*, Characterzuſ. *σ*. §. 6. Verba mit Char. *φ* u. *χ* bilden nur das 2. Perf. §. 10 *ῥιπτέω* hat die Themen von *ῥίπτω*. §. 12: *σ* als Thema-Auslaut hinzugefügt. Beiſpiele *ἐ-κυλίσ-θην, ἥκουσ-μαι, ἥδεσ-μαι*.

IX. §. 14. Thema für alle Tempora der verba muta iſt der Verbalſtamm, aber (ausg. 2. Aor. §. 15) mit dem Vocal des Präſensſtamms, z. B. bildet *λείπω λείψω, λέ-λειμ-μαι, λειφ-θῆναι, πείθ-ω πεί-σω, πεῖ-σαι, πέ-πει-κα, πέ-πεισ-μαι, πεισ-θῆναι, φεύγω φευξοῦμαι* (§. 13, 1), *πέ-φευγ-α, τρέπω τρέψω*,

κλέπτω κλέψω, ῥίπτω werfe ῥῖψαι .. ſ. §. 16.; Ausn. — Tempora secunda fehlen in der normalen Sprache rg. denen, deren Verbalchar. ein T-Laut iſt. §. 15 Thema des 2. Aor. iſt ſtets der reine Verbalſt., z. B. .. ῥῐφ-ῆναι .., daher bildet mit Bewahrung des urſprüngl. ᾰ τρέπω .. §. 16 a) .. durch Verlängerung (III. §. 16) oder andere Wandelung (Ablaut) des Vocals. — Adde τρέπω St. τραπ. §. 17 (Futurchar. ψ). Zu φ κύπτω. §. 18 (Futurch. ξ) — α, ι u. υ .. §. 19 (Futurch. σ). §. 20 von Compoſitis zweiſilbiger καθ-ί-ζω. §. 23 adde πτᾰρι˜. §. 24 Perf. Demoſthenes κεκέρδηκα. §. 25 dem Futurth. Akt., z. B. ἔ-πτᾰρ-ον, φᾰν-ῆναι μᾰν-ῆναι, was unten wegzulaſſen. Zu δᾰρ-ῆναι (Präſ. δέρω und δαίρω ſchinde). §. 28 οἰκουρέω, οἰωνίζομαι und oft ion. und — §. 33 ὁδο-ποιέω hat im Perf. zuw. doppelte Augmentation. §. 35 καθέ-ζομαι ohne Aor., Perf. ſ. §. 76. §. 36: II. §. 2.

IX. §. 37. Der Accent tritt möglichſt weit zurück, in Compoſitis von barytonen, von einſylbigen und von allen enkliti-ſchen Formen. §. 43 S. 28: 1) adde und α mit ο zu ω, 2) durch Dehnung, 3) λύθεν . .; (dies iſt die dor. u. böot. Form, ſo Pindar ἔγνον ſt. ἔγνωσαν, τίθεν ſt. ἐτίθεσαν..). §. 44 (Statt ει haben die Dorier als Bindevocal η od. ε mit Accent auf der vorletzten Sylbe). — §. 50 medialen des Sing. §. 52 (— εν mit Accent auf der vorletzten Sylbe) — (ep. [φορε-έ-μεναι] : φορή-μεναι u. φορῆ-ναι).

IX. §. 54 βαλ-εῖν [ἔειν ep. Herodot, dor. ῆν u. ἐν] .. — mit dem Zuſatzch. σ vom Thema des 1. Aor. Bſp. §. 66, 1. — Der (reine) 2. Aor. Akt. u. M. der D-C fehlt rg. allen Verben, deren Präſensſt. = ihrem Verbalſt. (od. nur durch Quantität des Voc. davon verſchieden) iſt, bei denen alſo ſein Ind. dem Imperfectum gleichen würde. §. 55. Die 2ſylb. Verba έω und ihre Compoſita. δέω in der Bed. binde contrahirt faſt durchgängig. §. 53 ουσα [Aeol. Dor. οισα] §. 55 εῖν [Dor. ῆν], ᾶν [ῆν Dor.], οῦν [ῶν Dor.]; μισθῶσθον. §. 58. (Im Part. haben Dorier u. Aeolier αις u. αισα ſt. ᾶς u. ᾶσα). §. 59 Inf. [Dor. λελύκ-ην u. — ειν.] — Part. [Dor. auch Gen. λελύκ-οντ-ος . .] — ἐστώς .. fettzudrucken.

IX. §. 64. Themenauslaut od. Verbalch. iſt σκ nie. μεθύσκω berauſche, P. mich, werde trunken; μεθύω bin trunken nur Präſ. u. Imperf.: (μεθύ-σω); μεθύ-σαι; (με-μέθῡσ-μαι); μεθῡσ-θῆναι ſich berauſchen, trunken werden; — θήσομαι. — 12.: P. erinnere mich Proſa Pf. μέμνημαι. §. 66 Aor. (ἐ-βη-σόμην ep. ſchritt §. 54). βέβυσμαι fettzudrucken. §. 68, 11: 2 Sg. οἶει; 20: (ἔφθός); 21:

Digitized by Google

ὄφελον ſollte ob... §. 69 ἐδεσθῆναι fettzudr. Zu 7 ἠνεγκ-άμην.. §. 72, 1 Pq. ἑ-στή-κειν u. εἰ-στή-κειν (aus [ἐ·σε-στή-κειν] ſtand; — 2. ἠπιστάμην, ἠπίστω.. §. 74: 3 Pf. P. ἀν-έῳγ-μαι; 24: ὦρ σα, ὦρ-ορ-ον; 25 ἐ-στρω-κα fettzudrucken. §. 76 .. ſtammhaft) — und in den übrigen Imperfectformen ohne augmentum syllabicum.

Statt mein Buch zu loben, habe ich ſomit ſeine bisherigen Unvollkommenheiten ſelbſt enthüllt. Trotz ihrer dürfte das Büchlein nicht ſo ſchwach ſein, um für verſtändige und ſachkundige Männer, die es in Händen haben, einer Vertheidigung gegen Dr. Kohls Kritik zu bedürfen, und ich hätte keine Antikritik geſchrieben, wenn es nicht, wie Jean Paul bemerkt hat, unſern Landsleuten eigen wäre, lieber zehn Schriften über ein Werk zu leſen, als das Werk.

Zum Schluſſe noch ein Beiſpiel von der dreiſt abſprechenden Manier des Rec.: S. 331.. „Suhle behandelt nun auch Augment und Reduplikation fortwährend durcheinander, und man muß die Faſſungskraft der Schüler beneiden, die in dieſer Weiſe von ihm den Gebrauch von Augm. und Red. gelernt haben... Der ganze §. iſt, nicht zu gebrauchen." Der ſo geſchmähte und verhöhnte §. (IX. §. 27) lautet: Von den Verben, deren Anlaut ein Conſonant iſt, hat der Indicativ Imperfecti u. Aoriſti das ſyllabiſche Augm. u. jeder Perfektſtamm (..) eine Red., die aus dem Anfangsconſonanten mit folgendem ε beſteht, wobei an Stelle der aspirata die entſprechende tenuis tritt: ... Das ſyllab. Augm. aber haben ſtatt der Red. die Verba, welche mit ρ, mit 2 Conſ. oder einem Doppelconſ. anlauten, ausg. die, deren Anlaut muta vor liquida iſt, doch .. Das Plusq. ſetzt der Red. gew. noch ἐ vor ... Iſt das etwa konfus?!

Im Vorworte hatte ich gebeten, Verbeſſerung bezweckende Recenſionen mir zuzuſenden. Herr Dr. Kohl hat mir ſein Todesurtheil natürlich nicht zugeſandt, weil er „Vergeſſenheit", nicht Verbeſſerung dem Buche wünſcht. — Der K ...., ſchreibt mir ein Freund, wird Ihnen mehr nützen, als zehn günſtige Recenſionen. Wenn er doch alle meine Schriften recenſiren möchte! Aber ich fürchte:

οὐ θην μιν παλιν αὖτις ἀνησει θυμος ἀγηνωρ
νεικεεμεν βασιληας ὀνειδειοις ἐπεεσσι (Ilias 2, 276..)

Die nöthigen thatſächlichen Berichtigungen zu der Recenſion von Dr. Eichholtz in der Berliner Zeitſchrift für das Gymnaſialweſen habe ich deren Herausgebern eingeſandt.

Einige psychologische Erörterungen über die Verarbeitung der sinnlichen Vorstellungen zu Begriffen.

Von L. Ballauff in Varel.

Durch die Verarbeitung der sinnlichen Anschauungen und der von ihnen bleibenden Erinnerungsbilder im Denken sollen wir zunächst zu Begriffen gelangen. Das Wesen des Begriffs wird dabei noch häufig in seine Allgemeinheit gesetzt: während die sinnlichen Anschauungen nur Vorstellungen eines ganz bestimmten Objectes sind, sollen durch einen Begriff mehrere verschiedene Objecte vorgestellt werden können, welche nur in bestimmten Beziehungen mit einander übereinstimmen, in andern dagegen sich von einander unterscheiden. Es ist hiergegen schon von Herbart mit Recht erinnert, daß es unzweifelhaft Begriffe giebt, denen nur ein Object zukommt: die Vorstellungen von Gott, vom Universum wird Niemand Anschauungen nennen und doch sind es Begriffe, welche nur ein einziges Object besitzen. Wir wollen indessen diesen Einwurf vorläufig bei Seite lassen: in der den Begriffen zugeschriebenen Allgemeinheit liegen schon Schwierigkeiten, welche einer nähern Erwägung bedürfen.

Eine allgemeine Vorstellung — diesen unbestimmtern Ausdruck wollen wir vorläufig gebrauchen — darf nur diejenigen Merkmale enthalten, welche den verschiedenen unter sie fallenden Objecten gemeinsam sind; es müssen dagegen diejenigen in ihr weggefallen sein, durch welche letztere sich von einander unterscheiden. Man sagt daher, sie entstehe durch Abstraction aus den Einzelvorstellungen: dadurch, daß man von demjenigen absieht, wodurch sich die in dem Umfang der allgemeinen Vorstellung liegenden Einzelvorstellungen von einander unterscheiden. Durch welche psychischen Vorgänge kann nun aber das mehreren Vorstellungen Gemeinsame von dem in ihnen liegenden Verschiedenen getrennt und zu einem neuen Vorstellen vereinigt werden?

Eine nähere Betrachtung zeigt, daß diese Absonderung im eigentlichen Sinne des Wortes überhaupt gar nicht zu Stande kommen, daß in der Seele nur etwas geschehen kann, was etwas einer solchen Abstraction mehr oder weniger Aehnliches leistet. Abgesehen von der Entstehung der sinnlichen Wahrnehmungen, welche wir hier als vollzogen annehmen, lassen sich drei Vorgänge nachweisen, welche die Ereignisse in unserm Seelenleben bedingen: die Hemmung des Entgegengesetzten, die Complication des Ungleichen und die Verschmelzung des Gleichen

Digitized by Google

in ihr. Gewiſſe Vorſtellungen, die wir gerade deshalb entgegengeſetzt nennen, verdrängen ſich gegenſeitig aus dem Bewußtſein, wodurch jede derſelben durch die andern eine Einbuße an ihrer Bewußtſeinsſtärke leidet. Solche ſich hemmende Vorſtellungen ſind einander gleichartig, indem man die eine durch allmählige Veränderung ſich in die andre übergehend denken kann. So hemmen verſchiedene Farben oder verſchiedene Töne einander, aber nicht eine Farbe und ein Ton. Disparrate oder ganz ungleichartige Vorſtellungen, ſo wie auch entgegengeſetzte Vorſtellungen, in ſo weit ſie nicht einander hemmen, compliciren ſich mit einander, wenn ſie zugleich oder unmittelbar nach einander bewußt werden; d. h. ſie gehen eine Verbindung mit einander ein, vermöge welcher die eine die andere in's Bewußtſein ruft und ihr eine Hülfe gegen ſie treffende Hemmungen gewährt. Gleiche Vorſtellungen endlich, wenn nicht hindernde Umſtände dazwiſchen treten, verſchmelzen zu einer Vorſtellung von größerer Stärke; gleichartige Vorſtellungen, nachdem ſie der aus ihrem Gegenſatz entſpringenden Hemmung Genüge geleiſtet haben, wenigſtens ſoweit, daß ſie einander in's Bewußtſein rufen und Hülfe gegen hemmende Vorſtellungen leiſten. Es giebt aber eine Verſchmelzung der Vorſtellungen wegen Gleichheit ihrer Materie, wegen Gleichheit der einfachen Empfindungen, aus denen ſie zuſammengeſetzt ſind, und wegen Gleichheit oder Aehnlichkeit ihrer Form. Eine geſehene Farbe erinnert an andre Gegenſtände, welche eine ähnliche Farbe beſitzen; aber auch ein in Kreide oder nur in Umriſſen gezeichnetes Portrait an das farbige Original. Iſt die Verſchmelzung wegen gleicher Qualität der Vorſtellungen als ein Grundproceß zu betrachten, ſo iſt dagegen die Verſchmelzung wegen Aehnlichkeit der Form ein ſehr zuſammengeſetzter Vorgang, deſſen Zurückführung auf einfachere hier indeſſen nicht weiter in Betracht gezogen werden ſoll. Ein ähnlicher Unterſchied findet auch hinſichtlich der Hemmung ſtatt: Vorſtellungen können ſich hemmen, weil ſie an entſprechenden Stellen Empfindungen von entgegenſetzter Qualität enthalten; aber auch weil in ihnen vielleicht übrigens gleiche Empfindungen auf verſchiedene Weiſe mit einander verbunden ſind: es wird z. B. ſchwer halten, zwei verſchiedene Metra zu gleicher Zeit im Bewußtſein feſtzuhalten.

Jede ſinnliche Anſchauung irgend eines Objects muß ſich compliciren mit der ſeiner Umgebung, mit der Vorſtellung deſſen, was vor und nach, was im Raume neben ihm wahrgenommen iſt; das Object wird deshalb ſogar mit ſeiner ganzen Umgebung urſprünglich

als ein Ding aufgefaßt werden. Ist derselbe Gegenstand wiederholt, aber in verschiedenen Umgebungen aufgefaßt, so werden die von ihm gebildeten Anschauungen, von denen jede mit der Vorstellung einer andern Umgebung verbunden ist, mit einander verschmelzen. Erinnert man sich nun später des Gegenstandes, so werden die Vorstellungen der verschiedenen Umgebungen in's Bewußtsein gerufen; sie werden aber der in ihnen liegenden Gegensätze wegen sich hemmen. Empfängt also nicht durch irgend welche Umstände die Vorstellung einer bestimmten Umgebung eine Hülfe, so wird keine dieser Umgebungen recht zum Bewußtsein gelangen können; man wird sich den Gegenstand, je nachdem die eine oder andre überwiegt, auf eine höchst undeutliche Weise bald in dieser, bald in jener Umgebung vorstellen; man wird ihm irgend eine Umgebung zuschreiben, aber ohne darüber zur Klarheit zu kommen, welche es ist. Man stellt sich dann den Gegenstand vor, aber ohne daran zu denken, unter welchen besondern Umständen man ihn zuerst wahrgenommen hat. Etwas Aehnliches wird aber schon geschehen, wenn, auch ohne wiederholte Wahrnehmung, das Erinnerungsbild eines Gegenstandes häufiger in's Bewußtsein gerufen wird. Es wird dann zwar jedesmal die Vorstellung seiner Umgebung mit sich bringen, aber es wird doch einige Zeit verlaufen, ehe diese einigermaßen vollständig ins Bewußtsein tritt. In der Zwischenzeit muß das was sonst gerade das Gemüth des Vorstellenden erfüllt, mit dem Erinnerungsbilde sich compliciren, es wird ihm dadurch eine von der früheren verschiedene Umgebung geschaffen, und so wird auch durch bloße öftere Wiedererinnerung, wenn auch nicht so leicht und so vollständig wie durch wiederholte Wahrnehmung, bewirkt, daß die Vorstellung von der Umgebung mehr in den Hintergrund tritt.

Herbart nennt solche Vorstellungen, welche aus ihrer Umgebung herausgerissen sind oder bei denen richtiger gesagt die Vorstellungen verschiedener Umgebungen sich zu einem dunkeln und unbestimmten, und, wegen der vielfachen zwischen ihnen stattfindenden Hemmungen, nur unklaren Gesammtvorstellen vereinigt haben, schon Begriffe. Es dürfte indessen vielleicht zweckmäßiger sein, sie mit einem andern Namen zu bezeichnen, etwa freie oder isolirte Vorstellungen zu nennen, und die Benennung „Begriffe“ für andre Gebilde aufzusparen. Solche freie Vorstellungen werden auf einander einwirken können, sie werden dabei in ihrer Einwirkung auf einander in weit höherem Grade durch ihre eigene Beschaffenheit bestimmt werden als solche, welche noch eine bestimmte Umgebung mit sich führen. Denn sind A und B zwei Vor-

Digitized by Google

ſtellungen der letztern Art, ſo werden zwiſchen den Elementen ihrer beiderſeitigen Umgebungen mannigfaltige Hemmungen und Verſchmelzungen eintreten, A und B werden dadurch in Mitleidenſchaft gezogen; die Einwirkung beider auf einander wird daher zum großen Theil beſtimmt durch Umſtände, welche dem A und B zufällig ſind, und nicht allein durch ihre eigene Natur und Beſchaffenheit. Es ergiebt ſich daraus die hohe pädagogiſche Bedeutung der öftern Repetition des Gelernten in immer neuem Zuſammenhange.

Es mögen nun zu gleicher Zeit mehrere Vorſtellungen bewußt ſein, welche in einigen Stücken übereinſtimmen, in andern nicht; ihre Uebereinſtimmung kann darin beſtehen, daß ſie Vorſtellungselemente von gleicher Qualität, oder auch daß ſie verſchiedene Elemente auf gleiche Weiſe mit einander verbunden enthalten, alſo in der Form mit einander übereinſtimmen. Jede Vorſtellung, welche in's Bewußtſein eintritt, wird ſolche mehr oder weniger mit ihr übereinſtimmende zum Bewußtſein rufen; denn ſie drängt die Vorſtellungen zurück, welche ihr, alſo auch den mit ihr übereinſtimmenden, entgegengeſetzt ſind, befreit letztere von gewiſſen Hemmungen, erleichtert ihnen mithin das Eintreten in's Bewußtſein. In den zugleich bewußten Vorſtellungen werden die gleichen Elemente verſchmelzen, die entgegengeſetzten ſich mehr oder weniger hemmen; oder auch ſie werden der gleichen Form wegen ſoweit als möglich verſchmelzen, wobei denn zugleich die elementaren Wahrnehmungen, aus denen ſie zuſammengeſetzt ſind, ſoweit ſie mit einander im Gegenſatz ſtehen, ſich hemmen. Es wird ſich alſo ein Geſammtvorſtellen ergeben, in welchem das Gleiche in den Einzelvorſtellungen ſtärker hervortritt, während das Entgegengeſetzte in ihnen nur verworren, bald dieſes bald jenes von ihnen, alles der gegenſeitigen Hemmung wegen nur ſchwach und dunkel im Bewußtſein auftauchen kann. Wenn alſo auch ein eigentliches Loslöſen des Gleichen von dem Entgegengeſetzten nicht eintritt, wenn nicht im eigentlichen Sinne des Wortes von dem Letztern abſtrahirt wird, ſo wird ſich doch ein Geſammtvorſtellen ergeben, welches einer allgemeinen Vorſtellung einigermaßen gleichkommt: eine Auffaſſung, in welcher die mehreren Gegenſtänden gemeinſamen Beſtimmungen deutlicher hervortreten, während man ſich der entgegengeſetzten, ja ſelbſt der blos verſchiedenen in ihnen nur undeutlich, und zwar bald dieſer bald jener von ihnen mit etwas größerer Deutlichkeit erinnert. Jenes Geſammtvorſtellen wird um ſo mehr einer allgemeinen Vorſtellung nahe kommen, je mehr Einzelvorſtellungen und je inniger ſie mit einander verſchmolzen ſind,

je mehr Gleiches in ihnen enthalten ist und je größer die Gegensätze zwischen dem in ihnen liegenden Verschiedenen sind, je geringer die Zahl der Einzelvorstellungen ist, welche auch in dem Verschiedenen etwa noch mit einander übereinstimmen.

Die eben gegebenen Auseinandersetzungen können nun zwar dazu dienen, um das Wesen allgemeiner Vorstellungen in manchen Fällen erkennen zu lassen, aber bei weitem nicht in allen. Es ergiebt sich z. B. aus ihnen, wie man zu der Vorstellung eines Dreiecks von bestimmter Gestalt und Größe gelangt, in welcher aber abgesehen wird von dem Stoffe, aus welchem es besteht, ob es etwa aus Papier geschnitten ist oder aus Blech, von seiner Farbe und von andern ähnlichen Nebenbestimmungen. Wir stellen es uns bald so, bald anders gefärbt vor, ohne daß die Vorstellung einer bestimmten Farbe deutlicher im Bewußtsein hervortritt; denken wir freilich daran, daß es eine Farbe besitzen muß, wird dadurch die Vorstellung derselben stärker hervorgehoben, so werden wir ihm eine bestimmte zuschreiben, es etwa roth oder schwarz uns vorstellen müssen. Dagegen ist schon von Berkeley mit mit vollem Rechte die Frage aufgeworfen: „Was stellen wir eigentlich vor, wenn wir uns ein Dreieck überhaupt vorstellen?“ Können wir uns ein Dreieck vorstellen, welches zugleich rechtwinklig und schiefwinklig, gleichseitig und ungleichseitig ist, zwischen dessen Seiten und Winkeln jedes mögliche Verhältniß statt findet, welches zugleich lange und kurze Seiten hat? Wir können uns ein Dreieck doch nicht ohne Seiten und Winkel, wir können es auch nicht mit allen möglichen Seiten und Winkeln zugleich vorstellen, wie es doch sein müßte, wenn wir uns das Dreieck überhaupt vorstellen wollten; schreiben wir ihm aber bestimmte Seiten und Winkel zu, so stellen wir uns nicht mehr das Dreieck überhaupt vor, sondern ein ganz bestimmtes. Es bleibt, so scheint es, nichts übrig, was den Inhalt unsrer allgemeinen Vorstellung von einem Dreieck ausmachen könnte. Oder, um noch ein andres Beispiel hinzuzufügen, was stellen wir uns vor, wenn wir die Farbe überhaupt vorstellen? Sie darf nicht roth, blau, grün sein; was ist aber eine Farbe, die weder roth, noch blau, noch grün u. s. w. ist? Was ist das Gemeinsame in den Empfindungen roth, blau, u. s. w., was den Inhalt der Vorstellung der Farbe überhaupt ausmachen könnte? Was stellt man eigentlich vor, wenn man sich den Menschen, das Ding, die Zahl u. s. w. vorstellt; ja wenn man sich nur einen bestimmten Menschen im Allgemeinen vorstellt, der also weder steht, noch sitzt, noch geht, weder redet, noch schweigt, weder wacht, noch schläft u. s. w.?

Digitized by Google

Fragt man jemanden, was er eigentlich thut, wenn er sich das Dreieck überhaupt vorstellt: so wird er wahrscheinlich antworten: Ich denke daran, daß alle Dreiecke ebene Flächen sind; daß sie von drei geraden Linien begränzt werden, welche sich in seinen Ecken schneiden u. dergl. m. Indem er aber diese Antwort giebt, bekennt er, daß er über die Vorstellung des Dreiecks hinausgegangen ist, daß er die Beziehungen in's Auge gefaßt hat, in welchen sie zu gewissen andern Vorstellungen, zu denen der Fläche, der geraden Linie, der Zahl drei steht. Jedes einzelne Dreieck ist das gemeinsame Subject für eine Reihe von Urtheilen, es ist der Mittelpunkt für eine Anzahl von Beziehungen geworden, welche von ihm ausgehen oder in ihm zusammenlaufen. Wer von dem Dreieck im Allgemeinen spricht, der hat sich das Dreieck nicht rein *vorgestellt*, sondern er hat, indem er die Beziehungen verfolgt, in denen die Vorstellung desselben zu andere Vorstellungen stellt, *gedacht*, mögen die Urtheile, in denen jene Beziehungen ihren Ausdruck gefunden haben, mehr oder weniger deutlich im Bewußtsein hervorgetreten, mögen sie in bestimmten Worten ausgesprochen sein oder nicht. Der Unterschied zwischen Vorstellen und Denken besteht nämlich darin, daß beim Vorstellen das Bewußtsein innerhalb *einer* Vorstellung haftet, während im Denken die Beziehungen verfolgt werden, in denen verschiedene Vorstellungen oder auch die einzelnen Elemente einer Gesammtvorstellung zu einander stehen. In dem Umstande, daß alle Dreiecke zu denselben anderen Vorstellungen in denselben Beziehungen stehen, liegt die Ursache, daß sie zu einem Gesammtgebilde vereinigt werden, für welches denn freilich der Name „allgemeine Vorstellung" keine passende Bezeichnung mehr sein dürfte. *Vorstellen* können wir uns das Dreieck im Allgemeinen nicht; wollen wir es uns vorstellen, so müssen wir zu einem einzelnen Dreieck übergehen: freilich nicht zu einem bestimmten, sondern bald zu diesem, bald zu jenem. Dagegen können wir uns bei dem Dreieck im Allgemeinen etwas *denken*, nämlich die Beziehungen, in denen alle Dreiecke zu gewissen andern Vorstellungsgebilden stehen. Es wird dabei dem Sprachgebrauche entsprechen, wenn wir jenes Vorstellungsconglomerat, in so fern wir an die Beziehungen denken, welche allen in ihm verbundenen Vorstellungen gemeinsam zukommen, einen *Begriff* nennen; denn Begriffe sollen ja nicht eigentlich vorgestellt, sondern sie sollen nur gedacht werden können. Wir können demnach auch einen *Begriff* von einem Einzelwesen, z. B. von einem bestimmten Menschen bilden, indem wir nämlich die gleichbleibenden Beziehungen

auffaſſen, in denen er in allen wechſelnden Lebensverhältniſſen ſteht; alſo etwa ſeinen Stand, ſeine Familienverhältniſſe, ſeine gewohnten Beſchäftigungen u. dergl. m.

Die Grundlage eines jeden Begriffes bildet demnach ein Complex von Einzelvorſtellungen; hier, wo es ſich nur um auf die Außenwelt ſich beziehende Begriffe handelt, können wir ſagen von ſinnlichen Anſchauungen; ſie verleihen dem Begriffe ſeinen anſchaulichen Gehalt. Das Gleiche in den einzelnen Anſchauungen kann mit einander verſchmelzen; je vollſtändiger dieſes geſchieht, deſto feſter wird die Verbindung zwiſchen den Anſchauungen, welche die Grundlage des Begriffes bilden. Es kann ſich ſo eine allgemeine Vorſtellung bilden, unter welche alle mit einander verbundene Vorſtellungen fallen; was in ihr vorgeſtellt wird, bildet den Vorſtellungs-Inhalt des Begriffs. Zum Begriffe wird dieſes Gebilde aber erſt dadurch, daß es als der gemeinſame Mittelpunkt für eine Anzahl von Beziehungen aufgefaßt wird, welche in ihm zuſammenlaufen. Je mehr ſolcher Beziehungen in dem Begriffe aufgefaßt werden, deſto *vollſtändiger* wird er; abſolut vollſtändig würde er erſt ſein, wenn bei ihm an alle Beziehungen gedacht würde, welche ihm überhaupt zukommen. Je mehr man bei einem Begriff nur an die Beziehungen denkt, in denen er ſteht, je weniger man namentlich die Anſchauungen, welche ſeinen anſchaulichen Gehalt ausmachen, in's Bewußtſein zu rufen braucht, deſto *reiner* oder *abſtracter* wird er als Begriff gefaßt, deſto größer iſt ſeine *logiſche Politur*. Kann man aus anderen Begriffen ein Gebilde zuſammenſetzen, welches allen Beziehungen, in denen ein Begriff A ſtehen muß, vollſtändig genügt, ſo bilden jene andern zuſammen den *begrifflichen Inhalt* von A, ſie ſind ſeine *Merkmale*. Sind alle Anſchauungen, welche unter einen Begriff fallen, Vorſtellungen eines einzigen Weſens, ſo iſt der Begriff ein einzelner, ſonſt ein mehr oder weniger allgemeiner.

Bei der zweiten der oben angegebenen allgemeinen Vorſtellungen, der der Farbe, verhält ſich die Sache noch etwas anders. Die verſchiedenen Farben ſtimmen allerdings in der Beziehung mit einander überein, in welcher ſie zu den Körpern ſtehen, deren Farbe ſie ſind: nämlich darin, daß ſie gleichſam deren Oberfläche bedecken; aber dieſes haben ſie mit dem Glanze, der Glätte und Rauhigkeit der Oberfläche und Aehnlichem gemein; ſie müßten ſich alſo mit dieſen auf eine gleiche Weiſe verbinden wie unter ſich. Daß dieſes nicht geſchieht, wird durch die Verſchmelzung des Gleichen in den verſchiedenen Farben bedingt.

Digitized by Google

Roth und Blau enthalten zwar, was den eigentlichen Vorstellungsinhalt anbetrifft, nichts Gemeinsames, wohl aber Roth und Violett und zwar um so mehr, je mehr das Violette in's Röthliche spielt; das Violett dann wieder mit Blau. Die einzelnen Farben, wenn sie frei im Bewußtsein schweben, verschmelzen daher nach Maßgabe der Gleichheit und des wachsenden Gegensatzes zwischen ihnen; sie verbinden sich zur Farbenreihe mit einander, und diese ist es, welche statt der Vorstellung der Farbe überhaupt in Anwendung gebracht wird. Wenn wir uns die Farbe im Allgemeinen vorstellen, so stellen wir uns immer mehr oder weniger deutlich eine bestimmte Farbe vor; da diese aber der Farbenreihe angehört, so wird sie mit großer Leichtigkeit im Bewußtsein durch die einer andern Farbe ersetzt. Das Vorstellen der Farbe im Allgemeinen ist daher im Grunde nur das Vorstellen bald dieser bald jener bestimmten Farbe.

Von großer Bedeutung für die Ausbildung der allgemeinen Vorstellungen und Begriffe, und von fast noch größerer für die Uebertragung derselben von Einem auf den Andern ist noch ein Umstand, nämlich die Belegung derselben mit einem bestimmten Zeichen. Den Grundstock eines Begriffs bildet dem Frühern gemäß ein Complex von Vorstellungen, welche gewisse gleiche Elemente enthalten und durch die Verschmelzung des der Form oder Materie nach Gleichen in ihnen zusammengehalten werden. Fast immer, namentlich aber dann, wenn sich für den Begriff kein eigentlicher Vorstellungsinhalt angeben läßt, ist aber das Gleiche in jeder einzelnen dem Complexe angehörigen Vorstellung viel inniger mit dem in ihr selbst liegenden Ungleichen als mit dem Gleichen in den andern Einzelvorstellungen verbunden. Das Gleiche in den Einzelvorstellungen wird daher nicht zum Bewußtsein kommen ohne das in ihnen liegende Ungleiche mit sich zu bringen; wir werden uns des Begriffes nicht bewußt werden können ohne an die einzelnen Beispiele desselben zu denken. Es wird also immer eine Vorstellungsmasse von nicht unbedeutender Ausdehnung sein, welche mit dem Begriff in's Bewußtsein tritt; sie wird das Bewußtsein ausfüllen und andern Gedanken, z. B. dem Verfolgen der Beziehungen, in denen der Begriff steht, nicht genug freien Raum lassen. Außerdem wird, wenn das Gleiche in den Einzelvorstellungen gegen das Ungleiche in ihnen sehr zurücktritt, die Verbindung zwischen ihnen nur eine schwache sein: es wird an einem gehörig ausgeprägten, festen Gebilde fehlen, an welches die Beziehungen sich anknüpfen könnten. Alles dieses gestaltet sich bei weitem günstiger, so wie der Begriff auf eine

Digitized by Google

bestimmte Weise bezeichnet wird. Das Zeichen, sei es ein sichtbares oder ein hörbares, ist eine Vorstellung von fest bestimmtem, aber nicht sehr ausgedehntem Vorstellungsinhalt, welches daher deutlich und bestimmt mit allen seinen Theilen im Bewußtsein hervortreten kann, ohne andern den Bewußtseinsraum gar zu sehr zu verengen. Es ist fest complicirt mit den Einzelvorstellungen, welche den Grundstock des Begriffs bilden; aber die verschiedenen Exemplare der Vorstellung von dem Zeichen, welche mit den verschiedenen Einzelvorstellungen verbunden sind, werden ihrer vollkommenen Gleichheit wegen auf's Innigste mit einander verschmelzen. Indem von dem Zeichen aus die Einzelvorstellungen häufiger zum Bewußtsein gerufen werden, ist die Veranlassung gegeben zu einer innigeren Verschmelzung des Gleichen in ihnen; der Vorstellungsinhalt wird so schärfer und bestimmter ausgearbeitet werden. Aber statt jenes zusammengesetzten Vorstellungsconglomerats wird in der Regel nur das Zeichen in's Bewußtsein treten; die Beziehungen zwischen den Begriffen werden durch solche zwischen den Zeichen ausgedrückt. Es ist daher möglich mit den Begriffen zu operiren, ohne die unter sie fallenden besondern Anschauungen in Mitwirksamkeit zu ziehen; eine viel größere Zahl von Begriffen kann zugleich in verhältnißmäßig kurzer Zeit in's Bewußtsein treten; unsere einzelnen Gedankenkreise können eine bei weitem ausgedehntere, eine reichere und doch in ihren einzelnen Elementen festere Ausbildung erlangen. So rechnet der Algebraiker mit seinen Buchstaben, fast ohne daran zu denken, daß sie Zahlen bezeichnen; der Geometer wendet die ihm bekannten Sätze über Dreiecke an, ohne sich die Dreiecke wirklich vorzustellen; unser Denken verwandelt sich fast in ein innerliches Sprechen. Wenn es aber nöthig ist, wenn es sich z. B. um wesentlich neue Begriffsverbindungen handelt: so können die concreten Anschauungen, welche den Begriffen zu Grunde liegen und welche die Beziehungen zwischen ihnen begründen, wenn sie nur überhaupt vorhanden sind, von den Zeichen aus verhältnißmäßig leicht zum Bewußtsein gerufen werden.

Ohne Benutzung der Zeichen würde aber auch jedes Individuum seine Begriffe fast selbständig bilden, also seine intellectuelle Bildung fast ganz von Vorn an beginnen müssen; nur durch sie wird es möglich die Begriffe von einem auf das andre bequem zu übertragen, so daß der Nachkomme das, was seine Vorfahren an intellectuellen Schätzen geschaffen, benutzen und weiter fortbilden kann. Indem die einzelnen Objecte, welche unter denselben Begriff fallen, mit demselben Namen belegt werden, indem so die Vorstellungen von ihnen mit einer be-

Digitized by Google

ſtimmten Vorſtellung, mit der des Namens, in Verbindung gebracht ſind, wird zugleich eine Verbindung zwiſchen ihnen hergeſtellt. Iſt dieſe Verbindung zwiſchen ihnen anfangs auch nur eine äußerliche, werden ſie anfangs auch nur durch eine gemeinſame Vorſtellung, mit welcher ſie complicirt ſind, zuſammengehalten, ſo muß doch, wenn ſie öfter von dem gemeinſamen Zeichen aus zum Bewußtſein gerufen werden, nach und nach das in ihnen liegende Gleiche inniger mit einander verſchmelzen. Indem die Zeichen beim täglichen Verkehr oder beim Unterrichte benutzt werden, werden die Beziehungen feſtgeſtellt, durch welche die einzelnen Anſchauungscomplexe ihre begriffliche Ausbildung erlangen. Es braucht kaum weiter auseinander geſetzt zu werden, welche Bedeutung das Zeichenſyſtem, welches zur Anwendung gebracht wird, namentlich alſo auch dasjenige, was in der gebrauchten Sprache ſeinen Ausdruck gefunden hat, für unſer Gedankenſyſtem beſitzt. Es darf aber auch nicht vergeſſen werden, daß durch die Art und Weiſe, wie die Begriffe und ihre Verbindungen von Einem auf den Andern übertragen werden, die Gefahr einer blos formellen, hohlen und leeren Bildung nahe gerückt wird. Werden allein die Zeichen mitgetheilt und benutzt, ohne daß Sorge getragen wird ſie vorher oder nachher mit dem entſprechenden anſchaulichen Gehalt in Verbindung zu bringen, ſo fehlt es der erlangten Bildung an Fruchtbarkeit und Anwendbarkeit. Man lernt zwar über die Dinge ſprechen, ſich in den einmal hergebrachten Gedankencombinationen mit Leichtigkeit zu bewegen; man verſteht aber weder die Dinge zu behandeln, noch wahrhaft neue Gedankencombinationen zu ſchaffen; denn beides iſt nur möglich, unter Zuziehung der beſondern Anſchauungen, welche den Begriffen ihren Gehalt verleihen. Leicht wie Schatten werden die Begriffe auf der Oberfläche der Seele vorübergleiten: ſie können nicht die gewichtigen Maſſen emporziehen, welche allein im Stande ſind, einen Einfluß auf das ganze Leben der Seele auszuüben, können nicht die ſinnlichen Anſchauungen mit ſich bringen, welche allein den Gedanken lebendige Friſche verleihen, vorzugsweiſe ihren Einfluß auf das Fühlen und Wollen beſtimmen.

Bis jetzt ſind nur ſolche Begriffe in Betracht gezogen, deren Bildung auf Grundlage der Anſchauungen von ihren Objecten und deren Erinnerungsbildern zu Stande kommt; giebt es nun aber nicht auch Begriffe, zu deren Bildung wir uns genöthigt finden, während doch für ſie jene unmittelbare empiriſche oder anſchauliche Grundlage entweder gar nicht vorhanden iſt oder doch nicht benutzt wird, ſo daß

bei deren Bildung das Denken wahrhaft productiv verfahren würde? Schon die Mathematik zeigt, daß dieſe Frage nicht unbedingt verneint werden kann. Hat Jemand die Begriffe der ganzen Zahlen und der mit ihnen vorzunehmenden Operationen gebildet, ſo führt die Gleichung $x + a = b$ auf den Begriff der negativen Zahl, die andre $x.a = b$ auf den des Bruchs, endlich die Gleichung $x^a = b$ auf die Begriffe der irrationalen und imaginären Zahlen, ohne daß es nöthig wäre, hierbei die Anſchauungen der Größen zu Hülfe zu nehmen, welche durch ſolche Zahlen gemeſſen werden. Der Begriff der ſtetigen Veränderung einer Größe führt auf den Begriff des Unendlich kleinen; in dieſem Falle iſt es geradezu unmöglich, das Object des Begriffes zur Anſchauung zu bringen. Subſtanz, Kraft u. dergl. ſind andere Beiſpiele von Begriffen, zu deren Bildung wir uns veranlaßt finden, deren Objecte aber auf keine Weiſe zur Anſchauung vorgelegt werden können.

Die der Mathematik entnommenen Beiſpiele zeigen, daß ſolche rein ſpeculative Begriffe keineswegs als unbrauchbar, als leere Hirngeſpinnſte verworfen werden dürfen; ſie zeigen aber auch zugleich, auf welche Weiſe wir uns zu ihrer Bildung durch das Gegebene veranlaßt, ja gezwungen finden. Indem wir die Gleichung $x.a = b$ aufſtellen, haben wir beſtimmte Beziehungen feſtgeſtellt, in denen ein noch unbekanntes x zu gewiſſen gegebenen Begriffen a und b ſtehen ſoll; es zeigt ſich aber in vielen Fällen die Unmöglichkeit, der noch leeren Stelle des x durch den ſchon bekannten Begriff einer ganzen Zahl eine paſſende Ausfüllung zu geben; wir ſind gezwungen, zu einem weſentlich neuen Zahlenbegriff überzugehen, wenn wir die durch die Gleichung $x.a = b$ geſtellten Aufgabe in allen Fällen wollen löſen können. Allgemeiner: Wenn mehrere Begriffe a, b, c in einer beſtimmten Verbindung mit einander gegeben ſind, ſo können daraus gewiſſe Beziehungen ſich ergeben, welche auf einen gemeinſamen Beziehungspunkt x hinweiſen, ohne daß es doch möglich wäre, die Stelle des x mit Hülfe der ſchon bekannten Begriffe auf eine jenen Beziehungen entſprechende Weiſe auszufüllen. Es liegt dann die Aufgabe vor, einen neuen Begriff x zu bilden, welcher in den verlangten Beziehungenzu a, b, c ſtehend gedacht werden kann. Wenn uns die Begriffe a, b, c auf irgend eine Weiſe gegeben ſind, wenn ein Zwang vorliegt, ſie ſo und nicht anders zu faſſen, ſo können wir uns der durch ſie geſtellten Forderung, jenen Begriff zu bilden, nicht entziehen. Allerdings iſt in einem ſolchen Falle die Bildung des Begriffs x zunächſt nur ein Problem, von dem es fraglich iſt, ob es überhaupt von uns ge-

Digitized by Google

löſt werden kann. Wir werden uns vielleicht begnügen müſſen, die leere Stelle nur durch irgend ein beliebiges Zeichen auszufüllen. Der Begriff x iſt indeſſen durch die Beziehungen, in denen er zu a, b, c ſtehen ſoll, *feſtgeſtellt*; er kann vielleicht, gerade weil er in jenen Beziehungen ſtehen ſoll, weil wir mit ſeiner Hülfe jene Beziehungen weiter verfolgen, weil er die Brücke bildet, über welche wir von a, b, c aus wieder zu anderen Begriffen gelangen können, für unſer Denken in hohem Grade fruchtbar ſich beweiſen. Das ungelöſte Problem kann in manchen Beziehungen ebenſo nützlich ſein wie das gelöſte. So benutzte man, auch ehe Gauß die geometriſche Conſtruction des Imaginairen uns kennen lehrte, die imaginairen Zahlen mit großem Vortheil zur Herleitung mancher für die reellen Zahlen geltenden Sätze; ebenſo, wie man einen Punkt, zu welchem man nicht hingelangen, welchen man nur ſehen kann, doch bei Meſſungen benutzen kann. Aber ein ſolcher Begriff iſt noch in doppelter Beziehung leer. Er iſt erſtens leer an *Inhalt*, und dieſe Leere wird erſt ausgefüllt, wenn wir bekannte Begriffe angeben, aus denen er zuſammengeſetzt werden kann, welche ſeine Merkmale bilden. Er beſitzt aber auch zweitens keinen *anſchaulichen Gehalt*, den er erſt dadurch empfängt, daß wir die Anſchauungen von den einzelnen Objecten bilden, welche unter ihn fallen. So empfängt der durch die Gleichung $x.\ 4=3$ beſtimmte Zahlbegriff x ſeinen Inhalt durch die Angabe, daß er eine Größe darſtellt, welche den vierten Theil der Einheit dreimal enthält, ſeinen anſchaulichen Gehalt durch das Vorführen von Linien, Flächen u. ſ. w., welche auf dieſe Weiſe aus einer Einheit entſtanden ſind; der durch die Gleichung $i^2=-1$ beſtimmte Begriff i ſeinen Inhalt durch die Angabe, daß er eine Größe darſtellt, welche durch eine ſolche an einer Einheit vorgenommenen Operation entſteht, durch deren zweimalige Wiederholung das Entgegengeſetzte der Einheit erhalten wird, ſeinen Gehalt durch die Bemerkung, daß, wenn die Einheit eine Strecke iſt, er eine andere von gleicher Länge darſtellt, welche mit der erſtern einen rechten Winkel bildet.

Wir wenden uns nun zu der pſychologiſchen Deduction der hauptſächlichſten Grundbegriffe, welche unſrer Auffaſſung der äußern Natur zu Grunde liegen. Es handelt ſich dabei nur um dieſe Begriffe in der Form, welche ſie im gemeinem Denken annehmen, nicht um die Veränderungen, welche ſie durch eine eigentlich wiſſenſchaftliche Bearbeitung erleiden. Allerdings läßt ſich zwiſchen Beidem keine ſcharfe Grenze ziehen: das gemeine Denken geht ja durch allmählige

Zwischenstufen in das eigentlich wissenschaftliche über. Außerdem ist nicht zu vergessen, daß das gemeine, gewissermaßen mehr instinctiv vollzogene Denken, wenn es beschrieben wird, unvermeidlich ein mehr wissenschaftliches Gepräge erhält, das im gemeinen Denken halb unbewußt Vollzogene muß ja in der Darstellung zum vollen Bewußtsein gebracht und auf klare und bestimmte Begriffe zurückgeführt werden. Es handelt sich auch nur darum darzustellen, wie jene Begriffe entstanden sein können, nicht wie sie im Laufe der menschlichen Entwickelung wirklich entstanden sind: es kann ja verschiedene Wege geben, welche schließlich zu denselben Begriffen führen. Es versteht sich endlich von selbst, daß nicht von jedem Individuum diese Begriffsbildung selbstständig ausgeführt zu werden braucht, ja nur ausgeführt werden kann: auf die oben angegebene Weise werden mit Hülfe der Zeichen und Namen die Begriffe von Einem auf den Andern übertragen, und dadurch wird bei Jedem, der in der Gesellschaft aufwächst, die Begriffsbildung zwar beschleunigt, aber auch in ihrem natürlichen Gange gestört.

Wie die einfachen sinnlichen Empfindungen entstehen, wie sie, zuerst die des Gesichts- und Tastsinnes, zu räumlichen Anschauungen sich mit einander verbinden, wie wir uns genöthigt finden, dasjenige, was ursprünglich als nur in einer Fläche ausgebreitet uns erscheint, auch als nach der dritten Dimension sich erstreckend zu sehen, wie wir auch allem übrigen sinnlich Wahrgenommenen einen mehr oder weniger bestimmten Platz anweisen im gesehenen oder getasteten Raume, wie endlich die Auffassung unsrer Umgebung in die einer großen Zahl mehr oder weniger selbstständig dastehender Dinge sich zersplittert, das alles soll hier nicht weiter erörtert werden. Wir setzen hier die Vorstellungen der Außendinge, als räumlich ausgedehnter Objecte, welche in jedem ihrer Punkte Träger gewisser sinnlich wahrnehmbarer Eigenschaften sind, als vorhanden voraus.

Die Vorstellungen mehrerer Flächen oder Körper, welche eine gleiche oder ähnliche Gestalt besitzen, müssen mit einander verschmelzen. Das, was die Gestalt besitzt, hat in dem einen Falle diese, in dem andern jene nähere Bestimmungen, zeigt bald diese, bald jene Farbe, Glätte ꝛc. Die Vorstellungen von den Eigenschaften dessen, was eine bestimmte Gestalt besitzt, werden sich gegenseitig hemmen; die unterscheidenden Merkmale des Gleichgestalteten werden nur höchst dunkel und unbestimmt, und zwar bald diese bald jene im Bewußtsein her-

Digitized by Google

vortreten. Wir gelangen ſo zu den Vorſtellungen beſtimmter Geſtalten von Flächen oder Körpern, in denen ganz oder doch faſt ganz abgeſehen wird von den ſonſtigen Eigenſchaften des ſie Erfüllenden; im zweiten Falle insbeſondere zu den Vorſtellungen geometriſcher Körper, indem nur Rückſicht genommen wird auf den Raum, den ſie einnehmen, nicht aber auf das, was den Raum erfüllt. Aber auch die Auffaſſung des räumlich Ausgedehnten überhaupt — beſitze es eine Geſtalt, welche es wolle — hat in allen Fällen, ſo zu ſagen, die gleiche innere Structur, es wird in ihr in jedem Falle das Eine auf gleiche Weiſe neben das Andere geſetzt, — es iſt dies ein Punkt, welcher nicht vollſtändig erörtert werden kann, ohne auf die Theorie der räumlichen Auffaſſung tiefer einzugehen. Die Vorſtellungen aller räumlich ausgedehnten Objecte, einerſeits aller Flächen, anderſeits aller Körper, werden mit einander verſchmelzen; in dem ſo entſtehenden Gebilde wird die Vorſtellung alles deſſen, was dem Ausgedehnten eine nähere Beſtimmung verleiht — ſei es Geſtalt oder eine andere Eigenthümlichkeit — in den Hintergrund treten, es entſteht die Vorſtellung des nicht erfüllten leeren Raums. Die Vorſtellung des leeren Raums wird dann noch verſtärkt durch die Bemerkung, daß wir zwiſchen die einzelnen wahrgenommenen Körper Räume ſetzen müſſen, in denen wir nichts wahrnehmen, wenn eine ſpätere Reflexion auch lehrt, daß dieſe ſcheinbar leeren Räume in Wahrheit noch mit Etwas ausgefüllt ſind; die Vorſtellung des leeren Raumes wird dadurch ſcheinbar zur Auffaſſung eines wirklich Exiſtirenden. Der leere Raum wird durch das Merkmal näher beſtimmt, daß ſich in ihm jede Stelle neben der andern befindet. Bei der Auffaſſung eines wirklichen Körpers müſſen wir in ihm jede Stelle auf gleiche Weiſe neben die andere ſetzen; wir müſſen den leeren Raum gewiſſermaßen innerhalb des Körpers conſtruiren, müſſen dieſe Conſtruction über die Grenzen deſſelben hinaus fortſetzen: der Körper nimmt eine Stelle im Raume ein, füllt einen gewiſſen Theil des leeren Raumes aus. Auch dieſer Gedanke wird durch die Beobachtung unterſtützt, daß ſich die Körper in einem ſcheinbar leeren Raume befinden, daß ſie in ihm von einer Stelle zur andern verſetzt werden können. Die Conſtruction des leeren Raumes findet nirgends eine Grenze. Das Nebenſetzen einer neuen Stelle können wir an jeder Stelle des leeren Raumes wiederholen. Wir gelangen ſo zum Begriff des unendlichen Raumes, in welchem alle Körper ſich befinden. Er verlangt, daß wir zu dem geſetzten Raume ohne Ende fort neue Theile hinzufügen ſollen.

Digitized by Google

Vollständig genügen können wir natürlich dieser Forderung nie, können nie zur Vorstellung des unendlichen Raumes gelangen; sondern nur den Gedanken festhalten, daß die Setzung der nebeneinander befindlichen Theile, soweit sie wirklich vollzogen ist, noch nicht genüge, sondern noch weiter fortgesetzt werden könne und solle.

Man stelle sich eine ringsum begrenzte Fläche vor, welche der Einfachheit wegen gleichmäßig gefärbt sein mag, deren Farbe aber von der der Umgebung verschieden ist. Durchläuft sie der Blick von einem Punkte im Innern aus nach Außen hin, so wird die vorgestellte Farbe der Fläche in dem Augenblick, in welcher der Blick sie verläßt, durch die der Umgebung gehemmt, die ablaufende Vorstellungsreihe, durch welche eine gleichgefärbte Stelle neben die andre gesetzt wird, erhält in diesem Augenblicke einen Stoß. Es bildet sich dadurch der Begriff von einer Stelle der Grenze der Fläche, in welcher sie aufhört und die Umgebung beginnt. Es braucht nichts zwischen die Fläche und ihre Umgebung eingeschoben werden, was die Grenze bildet: sie ist hinreichend bezeichnet durch den Stoß, welchen die ablaufende Vorstellungsreihe erleidet, wenn der Blick die Fläche verläßt. Die Grenze hört allein der begrenzten Fläche an, sie besteht einfach in dem Aufhören derselben; von zwei zusammenstoßenden Flächen hat jede ihre Grenze für sich, die allerdings da, wo die Flächen zusammenstoßen, an derselben Stelle des Raumes sich befinden. Alle Schwierigkeiten, welche man in dem Begriff der Grenze hat finden wollen, verschwinden in diesem Falle. Ganz ebenso verhält es sich, wenn man einen erfüllten Körper sich vorstellt. Von dem Innern des Körpers kann man allerdings keine Wahrnehmung bilden; denkt man sich ihn aber erfüllt, so muß man das Innere auf irgend eine Weise anders bestimmt vorstellen als die Umgebung. Die eine Bestimmung hört auf, die andere fängt an, sowie man die Grenze überschreitet; die vorausgesetzte Verschiedenheit zwischen dem Innern und Aeußern, die dadurch eintretende Hemmung der Vorstellungsreihe, welche abläuft, wenn man in Gedanken von einem Punkte im Innern des Körpers nach Außen hin fortgeht, reicht hin, um beides auseinander zu halten, ohne daß man nöthig hätte etwas zwischen sie einzuschieben. Die Sache verhält sich aber anders, sowie man sich einen leeren geometrischen Körper in einem leeren Raume denkt; dann ist keine Verschiedenheit zwischen Innerm und Aeußerm vorhanden, welche beide durch die zwischen ihren Vorstellungen eintretende Hemmung auseinander halten könnte. Man muß also etwas zwischen sie schieben, um sie auseinander zu halten,

Digitized by Google

und für das Zwischengeschobene treten alle die Widersprüche hervor, welche man in dem Begriff der Grenze nachgewiesen hat. Es darf weder dem einen noch dem andern der von einander geschiedenen Räume und muß doch beiden angehören, es darf daher keine Dicke besitzen und kann ohne eine solche doch nicht vorgestellt werden. Man hat es eben in diesem Falle mit einem reinen Gedankendinge zu thun, welches auf wirkliche Existenz keinen Anspruch erheben kann, welches nur benutzt werden soll um das Wirkliche unter einem gewissen Gesichtspunkt bequemer aufzufassen; es ist daher vollkommen genügend, es mit den daraus sich ergebenden Bestimmungen sich zu denken; gleichviel, ob man es mit diesen Bestimmungen versehen sich vorstellen kann oder nicht, ob sie einander widersprechen oder nicht.

Eine Stelle im Innern eines Körpers kann man verlassen, ohne zugleich den Körper zu verlassen; man kann sie auf alle mögliche Weise verlassen, ohne daß man zugleich den Körper verläßt. Anders verhält es sich auf der Grenze des Körpers: auf gewisse Weisen kann man diese nicht verlassen, ohne entweder in das Innere des Körpers einzutreten oder in seine Umgebung. Von jedem Punkt im Innern des Körpers kann man sich aber auf unzählig vielen Wegen nach Außen hin bewegen, jeder Weg, den man einschlagen kann, ist ringsum von andern ähnlichen Wegen umgeben. Jeder Punkt der Umgrenzung ist daher ringsum von Stellen umgeben, welche ebenfalls noch der Umgrenzung angehören; man kann daher jeden Punkt der Umgrenzung noch auf unzählige viele Arten verlassen, ohne die Umgrenzung selbst zu verlassen. Man gelangt damit zu dem Begriff der *Fläche*, welche den Körper begrenzt. Stellt man sich ein Stück der Grenzfläche von Neuem begrenzt vor, so lassen sich auf dieses ähnliche Betrachtungen anwenden; man *findet* dann aber, daß man jede Stelle der Umgrenzung der Fläche nur auf zwei Wegen verlassen kann, ohne zugleich die Umgrenzung zu verlassen: man gelangt so zu dem Begriff der eine Fläche begrenzenden *Linie*. Stellt man sich ein Stück der Linie vor, so *findet* man, daß man sich auf den Grenzen der Linie gar nicht bewegen kann, ohne sie zu verlassen; man gelangt damit zum Begriff eines *Punktes* als Grenze der Linie. Will man alle diese Grenzen als Grenzen zwischen leeren räumlichen Gebilden sich vorstellen, so gelingt dies nur annäherungsweise: man muß statt der eigentlichen Grenzen dünne Platten, Striche, sichtbare Punkte sich vorstellen. Die Art und Weise, wie aus der Auffassung räumlicher Objecte der erste Begriff eines aus *Theilen* bestehenden *Ganzen*

Digitized by

ſich entwickelt, iſt ſo einfach, daß ſie keiner weitern Auseinanderſetzung bedarf.

Zu den wichtigſten geometriſchen Begriffen gehören die von Gerade und Krumm. Sie ergeben ſich zuerſt bei der Auffaſſung von Linien oder vielmehr bei der von Strichen, durch welche wir die Linien erſetzen. Durch den Geſichtsſinn, ſelbſt bei ruhendem Auge, können wir leicht gerade und krumme Linien unterſcheiden, wir können mit ziemlicher Schärfe in dieſer Beziehung die Linien beurtheilen, und zwar ohne zu viſiren, ohne die Linie in eine ſolche Lage zu bringen, daß ſie von einem ihrer Endpunkte gedeckt wird. Die geradlinige Fortpflanzung des Lichtes hat daher ſchwerlich die erſte Veranlaſſung zur Unterſcheidung von Gerade und Krumm gegeben: wir können ja auch erſt von einer geradlinigen Fortpflanzung ſprechen, wenn wir dieſen Unterſchied ſchon gemacht haben. Geometriſch wird der Begriff der geraden Linie dadurch feſtgeſtellt, daß derſelbe Schritt welcher von einem erſten Punkt der Linie, zu einem zweiten führt, von einem andern Punkt der Linie genau auf dieſelbe Weiſe wiederholt wieder zu einem Punkt der Linie führen ſoll; aber auch dieſes Merkmal kann bei der Beobachtung der Linie, wie ſchon von Lotze gezeigt iſt, unmittelbar nicht hervortreten; es kann alſo auch nicht den urſprünglichen pſychologiſchen Grund zur Unterſcheidung beider Arten von Linien gebildet haben. Möglicher Weiſe mag der folgende Umſtand für die urſprüngliche Auffaſſung dieſes Unterſchiedes nicht ohne Bedeutung ſein.

Wir finden es ziemlich leicht eine gerade Linie mit dem Auge zu verfolgen; verſuchen wir es dagegen mit einer krummen, ſo fühlen wir ein Beſtreben, mit dem Blick von der Linie abzuweichen und zwar nach der concaven Seite derſelben hin. Der Grund mag darin liegen, daß wir durch einen uns freilich durchaus unbekanntem Mechanismus uns getrieben fühlen, die Augenachſe auf den Punkt zu richten, der gerade unſre Aufmerkſamkeit beſonders auf ſich zieht, ſo daß ſein Bild auf die Stelle des deutlichſten Sehens in der Netzhaut fällt. Verfolgen wir nun eine gerade Linie mit dem Auge, ſo wird der Antrieb, welcher von dem zunächſt aufzufaſſenden Theile der geraden Linie ausgeht, den Blick auf der Linie ſelbſt fortführen; bei einer krummen Linie wird aber der von den etwas entfernten Punkten der Linie ausgehende Antrieb den Blick von der Linie nach der hohlen Seite abzulenken ſuchen. Wir werden daher gewaltſam unſre Aufmerkſamkeit auf die unmittelbar folgenden Punkte richten müſſen, da-

Digitized by Google

mit das Auge dem von den entferntern ausgehenden Antriebe nicht folge. In der größern Leichtigkeit, mit welcher wir den Lauf der geraden Linie verfolgen können, liegt daher ein erstes psychologisches Merkmal, welches sie von der krummen unterscheidet. Aber auch bei vollkommen ruhendem Auge wird ein Unterschied sich geltend machen. Betrachten wir eine Linie, so sucht das Auge den von den verschiedenen Punkten der Linie ausgehenden Antrieben zur Drehung zu folgen, es wird in der Lage zur Ruhe kommen, in welcher diese Antriebe sich das Gleichgewicht halten. Bei einer geraden Linie wird dieses, wie leicht zu sehen, der Fall sein, wenn der Blick auf einen Punkt der Linie selbst gerichtet ist, und zwar genauer bei gleichmäßiger Stärke derselben auf die Mitte des Stücks von ihr, welches gerade in Betracht gezogen wird; bei einer krummen dagegen, wenn er auf einen Punkt gerichtet ist, welcher außerhalb der krummen Linie auf der hohlen Seite liegt: bei einem vollständigen Kreise oder einer vollständigen Ellipse z. B. auf den Mittelpunkt. Diese beiden Momente, das Gefühl der größern Leichtigkeit oder des Zwangs im Verfolgen der Linie und die Richtung des Blicks auf einen Punkt in oder außerhalb der Linie, dürften vielleicht ein hinreichendes psychisches Motiv abgeben um gerade und krumme Linien ursprünglich von einander zu unterscheiden. Wie dieser Unterschied dann später auf Flächen übertragen wird, braucht nicht weiter erörtert werden, da die gewöhnliche geometrische Definition der ebenen Fläche hierüber genügende Auskunft giebt; es ergiebt sich auch leicht, warum wir, um die Krümmung einer Fläche erkennen zu können, den Blick längs der Fläche hin richten müssen, wenn wir nicht schon, auf die Erfahrung gestützt, den Wechsel zwischen Licht und Schatten auf eine Krümmung zu deuten wissen.

Wenn wir mehrere Objecte nach einander auffassen, so verbinden sich die Vorstellungen derselben zu einer Vorstellungsreihe: wir können, wenn die Reihe hinlängliche Festigkeit erlangt hat, die Vorstellungen in derselben Folge reproduciren, in welcher wir sie ursprünglich aufgefaßt haben. Jene einzelnen Objecte — auch wenn sie sonst ununterscheidbar gedacht, wenn sie genau durch denselben Begriff aufgefaßt werden — können dann von einander unterschieden werden durch den Platz, welchen sie oder vielmehr ihre Vorstellungen in jener Reihe einnehmen. Die Zahlen, zunächst als Ordnungszahlen, aber nicht gerade als adjectivische gedacht, sind nun weiter nichts als eine Reihe beliebiger Zeichen, welche in einer bestimmten Folge aufgefaßt und fest-

Digitized by Google

gehalten werden. Stellen wir die Reihe jener Objecte mit der Reihe der Ordnungszahlen Glied für Glied zusammen, so bestimmen wir, das wie vielste jedes jener Objecte in ihrer Reihe ist. Diese Operation des Zählens ist aber durchaus unabhängig von der Beschaffenheit der gezählten Objecte: wir gelangen bis zu derselben Ordnungszahl, wenn wir jedes jener Objecte durch irgend eins von anderer Beschaffenheit ersetzen. Sind nun etwa a, b, c, d, e die gegebenen Objecte, so können wir an die Stelle von b das andere d und d an die Stelle von b setzen, oder überhaupt zwei beliebige Objecte ihre Stelle mit einander vertauschen lassen: wir werden trotzdem doch immer bis zu derselben Ordnungszahl gelangen; letztere ist also auch unabhängig von der Folge, in welcher wir gewisse Gegenstände gezählt haben. Wir können daher abstrahiren von der Beschaffenheit der gesetzten und gezählten Dinge und von der Folge, in welcher wir sie gezählt haben, und gelangen so zu dem Begriff von ihrer Anzahl. Die gezählten Dinge werden hierbei als übrigens ununterscheidbar, als unter einen Begriff, den der Einheit fallend gedacht; stellen wir umgekehrt die Forderung, eine gewisse Anzahl von unter den Begriff der Einheit fallenden Objecten zu setzen, so gelangen wir zum Begriff der reinen Zahl. Die Ordnungszahlen sind schon ursprünglich Glieder einer Reihe; die an sie sich anschließenden Anzahlen und reinen Zahlen werden dadurch ebenfalls in eine Reihe gebracht. Ueberblicken wir ein kleineres oder größeres Stück dieser Reihe mit einem Blick, so finden wir uns aus Gründen, die sich aus der Entstehungsweise der Anschauung des Räumlichen ergeben, genöthigt, die einzelnen Glieder räumlich auseinander zu rücken, sie durch eine Reihe discreter Puncte darzustellen. Da der Schritt, welcher von einer Zahl zu der unmittelbar darauf folgenden führt, an allen Stellen der Zahlenreihe genau derselbe ist, so müssen wir jene Punkte in eine gerade Linie, in gleichen Entfernungen von einander stellen; oder mit andern Worten die Zahlenreihe als Zahlenlinie auffassen.

Hat man der in dem Begriffe der reinen Zahl liegenden Forderung genügt, hat man also eine bestimmte Anzahl von unter den Begriff der Einheit fallenden Objecten gesetzt, so liegt es nah, diese gesetzten Gegenstände sich als Theile zu einem Ganzen verbunden zu denken. Das so erhaltene Ganze besitzt, gerade insofern es aus einer bestimmten Anzahl identischer Theile besteht, eine gewisse Größe oder Quantität. Aber auch Linien, Flächen, Winkel, körperliche Räume, Zeitstrecken und noch manches Andere können wir uns in Theile zerlegt

Digitized by Google

denken, welche zwar nicht gerade identisch zu sein brauchen, aber doch einstimmig sind, d. h. in qualitativer Beziehung, soweit sie überhaupt in Betracht gezogen wird, mit einander übereinstimmen; auch diese Objecte besitzen insofern eine gewisse Größe. Dieselben Theile können wir uns aber — wie es am deutlichsten bei Flächen und körperlichen Räumen hervortritt — auf verschiedene Arten zu Ganzen verbunden denken, welche nicht identisch zu sein brauchen; wir erhalten so Größen, deren Theile beziehungsweise mit einander identisch sind. Es liegt hierin die erste Veranlassung zur Bildung des Begriffs von der Gleichheit mehrerer Größen; sowie darin, daß man eine Größe oder einen Inbegriff ihrer sämmtlichen Theile als einen Theil einer andern betrachten kann, die zur Bildung des Begriffs von Größer und Kleiner. Die weitere Fort- und Ausbildung dieser Begriffe muß natürlich denjenigen Wissenschaften überlassen werden, denen sie angehören.

Die Anschauungen, welche von der unmittelbaren sinnlichen Wahrnehmung begleitet und hervorgerufen sind, unterscheiden sich in mehrfacher Beziehung von den bloßen Erinnerungsbildern derselben. Die erstern zeigen sich bis zu den kleinsten Einzelheiten genau ausgeführt, wir können diese Einzelheiten wenigstens dann bemerken, wenn wir unsere Aufmerksamkeit auf sie richten. In den letztern sind dagegen viele dieser Einzelheiten verschwunden, und wir können sie auch mit der größten Anstrengung nicht wieder zum Bewußtsein rufen. Die Anschauungen besitzen aus diesem und vielleicht auch aus anderen Gründen jene sinnliche Frische, welche den bloßen Erinnerungsbildern abgeht. Das Hervortreten der Erinnerungsbilder zeigt sich abhängig von unserm Gedankenlauf, ja zum Theil von unsrer Willkühr, sie schwanken im Bewußtsein auf und nieder; die Anschauungen stehen dagegen oft längere Zeit fest, und unser Willen und unser Gedankenlauf hat auf ihr Entstehen und Vergehen unmittelbar gar keinen Einfluß. Den Objecten der Anschauungen weisen wir einen bestimmten Platz im Raume an, und zwar außerhalb unsres Leibes: außerhalb desjenigen Bezirks, in welchen wir, freilich unbestimmt genug, unsre Gedanken, Gefühle und Bestrebungen versetzen. Die Wahrnehmungen, auf denen unsre Anschauungen beruhen, können wir unterbrechen; sie kehren aber in vielen Fällen ganz unverändert wieder, wenn wir die frühern Verhältnisse wieder herstellen. In andern Fällen sind gewisse Veränderungen, welche während der Wahrnehmung vor sich gegangen sind, in der Zwischenzeit gleichmäßig fortgeschritten, Wirkungen, welche während der Wahrnehmung von ihnen ausgegangen sind, auch, wie wir nachträglich

Digitized by Google

gewahr werden, in der Zwischenzeit von ihnen ausgeübt. Aus diesen Umständen, namentlich aus den zuletzt berührten, entsteht uns der Gedanke, daß sie, während sie von uns nicht wahrgenommen sind, doch von uns oder Andern hätten wahrgenommen werden können; spätere Erfahrungen belehren uns häufig, daß sie von Andern auch wirklich wahrgenommen sind. Diese vorausgesetzte Wahrnehmbarkeit, auch wenn sie nicht wirklich erfolgt, begründet den Begriff von einem Seienden, welches unabhängig von der wirklichen Wahrnehmung besteht, an welches aber die Wahrnehmung gebunden ist, ohne welches sie nicht stattfinden könnte. Zu dem Seienden rechnen wir denn auch uns selbst, da wir allmählich zu der Ueberzeugung gelangen, daß wir ebenfalls von Andern wahrgenommen werden.

Die Wahrnehmungen sind unzweifelhaft in uns, können nur sein, wenn wir sind; setzen uns voraus; sind von uns gesetzt. Angenommen auch das Wahrgenommene sei nur da, als unser Wahrgenommenes, als von uns gesetzt, so setzt das Dasein des Wahrgenommenen das unsrige voraus; das unsrige kann also nicht umgekehrt das des Wahrgenommenen voraussetzen. Angenommen weiter, wir selbst wären auch nur wieder da, als gesetzt von irgend einem x, so kann aus demselben Grunde das Dasein des x nicht wieder unser Dasein voraussetzen. Da die Reihe der Voraussetzungen aber nicht ohne Ende fortgehen kann, so müssen wir irgend etwas annehmen, was nicht blos da ist, d. h. welches nur ist, insofern ein Anderes ist, von einem Andern gesetzt ist, sondern welches absolut ist, d. h. welches sein würde, auch wenn nichts Andres da wäre, von dem es gesetzt ist, welches nichts Andres voraussetzt. Wir gelangen damit zum Begriff des wahren Seins, der absoluten Position, d. h. einer Setzung, bei welcher nichts vorausgesetzt wird, welches setzt. Irgend ein wahres Seiendes müssen wir aber annehmen, da wir die Reihe der Voraussetzungen nicht ohne Ende fortgesetzt denken können.

Das Seiende ist das auf irgend eine Weise, von uns oder Andern Wahrnehmbare; eine Wahrnehmung ist aber nicht möglich ohne Etwas, was wahrgenommen wird. Das, was wir von dem außer uns Seienden wahrnehmen, beruht nun zwar, wie sich streng nachweisen läßt, durchaus auf Relationen zu Anderm, zuletzt zu uns selbst; aber dieses ergiebt sich erst durch eine spätere Reflexion: für unser unmittelbares Vorstellen ist es so, als ob einiges Wahrgenommene, die Farbe, die Gestalt ꝛc. dem Seienden an und für sich zukäme, ganz abgesehen von allen Beziehungen, in denen es zu Anderm steht.

Digitized by Google

Der Complex dieſes dem Seienden an und für ſich Zugeſchriebenen bildet den Kern, der die offenbar nur auf Relationen beruhenden andern Eigenſchaften beſitzt; bei fortſchreitender Erkenntniß, wenn wir einſehen, daß manches in dieſen Kern mit Aufgenommene doch nur auf Relationen beruht, müſſen wir das in ihm Vorgeſtellte durch andres erſetzt uns denken. Aber ganz wegdenken können wir es nicht; es muß immer etwas feſtgehalten werden, an welches die Beziehungen angeknüpft werden können. Wir gelangen ſo zu dem Begriff einer vielleicht uns durchaus unbekannten Beſchaffenheit, welche dem Realen an und für ſich, abgeſehen von ſeinen Beziehungen zu Andern zukommt, von einem Was des Seienden, welches iſt, dem die abſolute Poſition zugeſchrieben wird.

Die ſinnlichen Empfindungen compliciren ſich ſehr bald zu den Vorſtellungen von Dingen, als deren Eigenſchaften wir das in den Empfindungen Ausgedrückte betrachten. Die einzelnen Eigenſchaften eines Dinges ſind für die Wahrnehmung untrennbar mit einander verbunden: wir können die eine Eigenſchaft nicht wahrnehmen ohne die andre, ſie ſetzen ſich gegenſeitig voraus. Dieſer Schritt in der geiſtigen Ausbildung iſt wohl ſchon geſchehen, wenn der Gedanke eines ſelbſtändigen Seienden etwas deutlicher hervortritt. Es ſind daher die Dinge, denen der heranwachſende Menſch ein ſelbſtändiges Sein zuſchreibt; jedenfalls wird ſchließlich das Sein auf die Dinge übertragen. Die Wahrnehmungen der einzelnen Sinne treten aber mit einander in Widerſpruch: das Bild im Spiegel z. B. ſehen wir ganz wie ein wirkliches Ding; für den Taſtſinn iſt es nicht vorhanden. Es fehlt auch nicht an Erfahrungen, daß Manches, was wir ſinnlich wahrzunehmen glauben, von Andern gar nicht oder doch nicht ſo wie von uns wahrgenommen wird; wir überzeugen uns, daß das, was wir im Traume als wirklich vorhanden wahrgenommen zu haben glauben, im Wachen nicht als ſolches wahrgenommen werden kann. Wir gelangen auf dieſem Wege zu dem Begriff des Scheins: zu der Einſicht, daß Etwas ganz wie ein Seiendes auftreten, von uns ganz wie ein Seiendes aufgefaßt werden kann und doch kein Seiendes iſt. Es erwacht in Folge deſſen in uns der Zweifel, ob auch nicht das, was wir bis dahin in gutem Glauben als ein Seiendes hingenommen haben, doch am Ende nur eine bloße Erſcheinung geweſen ſei.

Die Vorſtellungen der Dinge ſind Complexionen aus denen ihrer Eigenſchaften. Dieſelben oder doch ähnliche Eigenſchaften nehmen wir aber an verſchiedenen Dingen wahr, d. h. wir nehmen ſie wahr in

Digitized

Verbindung bald mit dieſen, bald mit jenen andern Eigenſchaften. Die Vorſtellungen der gleichen Eigenſchaften, welche wir an verſchiedenen Dingen wahrgenommen haben, werden aber mit einander verſchmelzen; die Vorſtellungen der übrigen Eigenſchaften, welche mit jenen verbunden aufgefaßt ſind und in dem einen Falle dieſe, in dem andern jene waren, werden ſich hemmen, mehr oder weniger im Bewußtſein auslöſchen: die Eigenſchaften werden als Eigenſchaften zwar noch irgend eines Dinges, aber nicht gerade dieſes oder jenes beſtimmten Dinges aufgefaßt; ſie werden zu mehr oder weniger freien oder iſolirten Vorſtellungen. In der wirklichen Wahrnehmung finden wir beſtimmte Eigenſchaften mit einander verbunden und wir können nicht andre Eigenſchaften mit einander verbunden wahrnehmen, wir können das Gold nicht weiß ſehen, nicht als leicht fühlen. Sind aber die Vorſtellungen von den Eigenſchaften erſt einmal iſolirt, ſo können wir ſie willkürlich combiniren: wir können das Gold uns mit der Farbe des Silbers *denken* oder ſo leicht wie Holz. Es muß daher, ſo glauben wir, in den Dingen etwas ſein, was ſeine Eigenſchaften für die Wahrnehmung untrennbar zuſammenhält. Das Räumliche gewinnt aber für unſer Vorſtellen das Uebergewicht; die Vorſtellungen von den räumlichen Geſtalten bilden gleichſam das Skelett, welches wir uns mit den übrigen Eigenſchaften der Dinge bekleidet denken. Jenes Band, welches die Eigenſchaften eines Dinges zuſammenhält, ſuchen wir deßhalb in einem Seienden, welches ſeine Eigenſchaften auf eine ähnliche Weiſe beſitzt, wie das räumlich Ausgedehnte Farbe, Undurchdringlichkeit u. ſ. w., oder, bei weiter fortgeſchrittener Reflexion, welche das gemeinſame Subject für die verſchiedenen ihm zugeſchriebenen Prädikate iſt; in einem Träger jener verſchiedenen Eigenſchaften; mit einem Worte: in einer *Subſtanz*.

Die Dinge verändern ſich. Denſelben Gegenſtand, welchen wir jetzt an dieſer beſtimmten Stelle, in dieſer beſtimmten Umgebung wahrnehmen, ſehen wir ſpäter an einer andern Stelle, in einer andern Umgebung; ein Ding hat jetzt dieſe, ſpäter andere Eigenſchaften; allgemein: das A, welches jetzt die Beſtimmung x an ſich trägt, hat ſpäter ſtatt ihrer eine andere y. Das überwiegend Gleiche, welches in den Vorſtellungen von A, welches x, und von dem, welches y iſt, noch enthalten iſt, verbunden mit der Stetigkeit des Uebergangs von x in y bewirkt die Verſchmelzung der beiden Aen: es bildet ſich ſo der Gedanke, daß es daſſelbe A ſei, welches jetzt x iſt und ſpäter y. Selbſt wenn, etwa durch eine plötzliche Exploſion, ein Körper vollſtändig zer-

Digitized by Google

ſtört wird, ſo bewirkt noch das Gleichbleiben der Umgebung, verbunden mit der Unmöglichkeit, ſich zwei verſchiedene Körper an derſelben Stelle des Raumes vorzuſtellen, die Ueberzeugung, daß der Körper mit ſeinen Trümmern noch daſſelbe ſei. Iſt daſſelbe A jetzt x, ſpäter y, ſo hat es ſich verändert; es verdient indeſſen bemerkt zu werden, daß das Verändern ſelbſt ein Begriff iſt, welchem keine Wahrnehmung entſpricht: wir nehmen nur das Sich-verändert-haben wahr, nicht das Sich-Verändern.

Die Wahrnehmung des A, welches y iſt, ruft die Vorſtellung des A, welches x iſt, ins Bewußtſein. x und y hemmen ſich aber, und da y durch die wirkliche Wahrnehmung gehalten wird, ſo muß das x dem y weichen. Wir fällen demgemäß das Urtheil: A iſt nicht x, ſondern y. Es kann aber auch nicht auf gleiche Weiſe y durch x verdrängt werden; denn wenn auch A die frühere Beſtimmung wieder erhalten ſollte, ſo wird doch immer in den begleitenden Umſtänden, ſei es auch nur in unſerm Gedankenlauf, in unſerer Gemüthsſtimmung u. ſ. w. ein Unterſchied eingetreten ſein, welcher die vollſtändige Verſchmelzung des jetzigen x mit dem frühern verhindert. Das obige Urtheil erhält dadurch die nähere Beſtimmung: A iſt jetzt nicht mehr x, ſondern y, es ergiebt ſich der Begriff, daß das y dem x folge, der einer Succeſſion. Da für den Begriff des Nichtmehr die Beſchaffenheit von x und y ganz gleichgültig iſt, von ihr abſtrahirt werden kann, ſo gelangt man ſchließlich zum allgemeinen Begriff des Nach-einander irgend welcher Begebenheiten oder Ereigniſſe.

Es ſoll hier übergangen werden, wie aus dem Begriffe des Nacheinander die übrigen Zeitbegriffe ſich entwickeln; es mag nur noch darauf hingewieſen werden, daß wir Allem, was wir zugleich wahrnehmen, einen Platz im Raume anweiſen können, ſo daß jede Veranlaſſung wegfällt, der Zeit eine zweite Dimenſion zuzuſchreiben, die Zeitlinie zu einer Fläche auszubreiten; daß aber, da das Nacheinander- und das ihm entgegengeſetzte Voreinanderſetzen in jedem Zeitpunkt auf gleiche Weiſe wiederholt werden kann, die Zeitlinie nach beiden Seiten hin ohne Ende fortgehend gedacht werden muß. In der Vorſtellung der Veränderung liegt aber noch der Keim zu einem andern Begriffe, zu dem vom Cauſalzuſammenhange. Die Vorſtellung des A, welches y geworden iſt, ruft die des A, welches die Beſtimmung x an ſich trug, ins Bewußtſein. Stellen wir uns aber A mit der Beſtimmung x vor und weiter nichts, ſo bleibt das A

Digitized by Google

für unſer Denken x und wird nicht y; es liegt kein Motiv vor, das x als dem y weichend uns zu denken. Der zwiſchen x und y ſtattfindende Gegenſatz verhindert uns, das y dem A zuzuſprechen, indem das A das x feſthält. Der Uebergang des x in y bleibt uns unbegreiflich; wir können ihn im Denken nicht verfolgen, ſo lange nicht auch für unſer Denken ein Zwang vorliegt, dem A ſtatt der Beſtimmung x die andere y zuzuſprechen.

Dieſe Unbegreiflichkeit verſchwindet, wenn zu dem A nur einfach Etwas hinzuzutreten braucht, damit es aus x zu y werde, und wenn wir dieſes Etwas, als irgendwo vorhanden, ſchon vorher wahrgenommen haben. Der Stein, welcher früher trocken war, iſt jetzt naß; das Waſſer, welches ſich jetzt an dem Stein befindet, war früher als Regen in der Luft; der Regen iſt die Urſache von der Näſſe des Steins. Von irgend einem andern M hat ſich etwas abgelöſt, was zu dem A hinzugetreten iſt, wodurch dann aus dem x das y geworden iſt: M iſt in dieſem Falle die Urſache der Veränderung des x in y. Auf gleiche Weiſe ſehen wir in dem aufgelöſtem Zucker die Urſache der Süßigkeit, welche das Waſſer angenommen hat; ſelbſt die Bewegung der geſtoßenen Billardkugel ſcheint vorher in der ſtoßenden vorhanden geweſen und aus dieſer in jene nur übergegangen zu ſein. Für dieſen Standpunkt der Auffaſſung gilt der Satz: Wie die Urſache, ſo die Wirkung; es kann nichts in der Wirkung ſein, was nicht vorher in der Urſache geweſen iſt. So lange wir den Cauſalbegriff in dieſer Form feſthalten, ſehen wir die Wirkung mit derſelben Klarheit aus der Urſache hervorgehen, wie die Zahl 5 aus der Addition der Zahlen 2 und 3, wie das Viereck aus der Zuſammenſetzung zweier Dreiecke; überhaupt wie das Ganze aus ſeinen Theilen. Es iſt auch klar, daß die Urſache ſo aufgefaßt der Wirkung in der Zeit vorangehen müſſe.

Mit dem Cauſalbegriff in dieſer Form, wie er z. B. von Carteſius und Spinoza allein benutzt iſt, reichen wir nur nicht weit. Das Uebergehen eines Etwas aus dem M auf das A iſt ebenfalls eine Veränderung; wollen wir ſie begreiflich finden, wollen wir uns nicht mit der Auffaſſung des reinen Thatbeſtandes begnügen: ſo müſſen wir eine Urſache auch dieſer Veränderung uns vorhanden denken. Das Waſſer, welches früher als kugelförmiger Regentropfen die Luft durchfiel, hat ſich jetzt an der Oberfläche des Steines ausgebreitet; es wird an dem Steine feſtgehalten, an der Fortſetzung ſeiner fallenden Bewegung gehindert. Weder in dem Steine noch irgendwo anders liegt

Digitized by Google

aber die neue Form bereit, welche zu dem Tropfen nur hinzuzutreten brauchte, um ihn in den naſſen Ueberzug zu verwandeln; dieſer iſt überhaupt nicht die Summe aus dem Tropfen und irgend einem x. Es iſt auch nirgends eine Bewegung, welche der des Falls entgegengeſetzt wäre und den ſonſt eintretenden Fall des Waſſers aufheben könnte. Und doch müſſen wir, wenn uns jener Uebergang begreiflich ſein ſoll, eine Urſache hinzudenken, welche ihn bewirkt.

Um dem ganz leeren Gedanken dieſer Urſache einen Inhalt zu geben, kommen uns gewiſſe Wahrnehmungen zu Hülfe, welche wir an uns ſelbſt gemacht haben. Wir bemerken in uns gewiſſe innere Regungen, die Beſtrebungen, denen beſtimmte äußere Begebenheiten folgen. Obgleich wir den Zuſammenhang zwiſchen jenen inneren Regungen und den äußern Erfolgen nicht einzuſehen vermögen, das Uebergehen der einen in die anderen in unſerm Vorſtellen nicht zu verfolgen im Stande ſind: ſo können wir den Zuſammenhang zwiſchen den innern Beſtrebungen und den äußern Erfolgen doch nicht für zufällig erklären. Denn die Beſtrebungen enthalten ein Vorbild des Erſtrebten in ſich; der Erfolg unſrer Handlung, wenn ſie gelingt, beſteht darin, daß jenes Vorbild ſich in die Wahrnehmung eines wirklich Exiſtirenden verwandelt. Wir erkennen daher in dem Weſen des Beſtrebens einen Grund, daß gerade dieſe und keine andre äußern Begebenheiten ihm folgen. Wenn dem Beſtreben ein Hinderniß in den Weg tritt, ſo fühlen wir die Anſtrengung, welche es koſtet, daſſelbe zu überwinden; in demſelben Maße, wie es beſeitigt wird, ſchwindet das Gefühl der Anſtrengung; in demſelben Maße, wie der Erfolg auftritt, nimmt das Streben ab; es iſt ſo, als wenn das Streben ſich in den Erfolg verwandelte. Wir ſchreiben demgemäß dem Stein ein ähnliches Beſtreben zu, die Anordnung der Waſſertheile zu verändern und ſie an ſich feſtzuhalten; wir ſetzen eine Kraft in ihm voraus, welche die Urſache der mit dem Waſſer vorgegangenen Veränderung iſt. Der Satz: „qualis causa, talis effectus“ verliert dann freilich ſeine Gültigkeit; es verſchwindet die Klarheit, man könnte ſagen, die Handgreiflichkeit, mit welcher die Wirkung aus der Urſache hervorgeht: wir vermögen ebenſowenig anzugeben, wie die Kraft es anfängt, eine Wirkung hervorzubringen, als wir näher angeben können, wie das innere Streben den äußern Erfolg bewirkt; die Annahme der Kraft macht uns alſo das Eintreten der Veränderung im Grunde nicht begreiflicher. Bei reiflicher Ueberlegung finden wir aber auch, daß wir die in dem Steine angenommenen Kräfte unſern bewußten Beſtrebungen

Digitized by Google

nicht gleich ſetzen können: das bewußte Vorbild des zu bewirkenden Erfolgs, das Gefühl der Anſtrengung bei ſeiner Verwirklichung können wir in dem Steine doch nicht annehmen; was ſollen wir alſo bei dem Worte Kraft uns vorſtellen, was unter ihr uns denken? Der Begriff der Kraft iſt leer an Inhalt und Gehalt; er iſt nur feſtgeſtellt durch die im Grunde gar nichts ſagende Beſtimmung, daß Kraft dasjenige in dem Dinge ſei, was eine gewiſſe Wirkung hervorbringt.

Die Form des Cauſalbegriffs, welche zuletzt dargeſtellt iſt, iſt diejenige, in welcher er gewöhnlich im gemeinen Leben aufgefaßt wird, obgleich auch die Wiſſenſchaft ſich kaum ganz von ihr freigemacht hat. Man ſucht in dem Scheidewaſſer eine das Metall zerſtörende Kraft, faſt den Tod in dem tödtenden Gifte, ſieht im Letztern wenigſtens etwas dem Menſchen Feindliches. Es iſt nicht zu verwundern, daß ſcharfſinnige Köpfe den Cauſalbegriff in dieſer Form verworfen haben; daß ſie behaupteten, er trüge nichts bei zur Erklärung der thatſächlich gegebenen Veränderungen, daß ſie die ſchlafmachende Kraft des Opiums und dergl. verſpotteten. Und doch reicht der Cauſalbegriff in der von Spinoza und Carteſius feſtgehaltenen Form zur Erklärung des Thatſächlichen nicht aus, ja nicht einmal zur Auffaſſung deſſelben; die Kräfte als innere Beſtimmungen der Dinge können nicht entbehrt werden, wenn die Reihe der Begebenheiten nicht in lauter zuſammenhangsloſe Bruchſtücke zerfallen ſoll. Mag man ſich auch unter Kräften nichts vorſtellen, mag man ſich kaum bei dieſem Worte etwas denken können; ſie bilden doch Zwiſchenglieder, durch welche verſchiedene Vorgänge mit einander in Zuſammenhang gebracht werden. Schon die Mechanik kann ihr $m\frac{dc}{dt}$ nicht entbehren, und die Darſtellung wird wenigſtens faßlicher, wenn man ſich in den bewegten Atomen etwas Reales denkt, was in jener Formel ſeinen Ausdruck findet. Aber das iſt gewiß, daß der Begriff der Kraft ſo nicht bleiben kann, wie er oben dargeſtellt iſt. Verfolgen wir daher die Entwickelung dieſes Begriffs noch etwas weiter bis zu der Form, in welcher er in der heutigen Naturwiſſenſchaft benutzt wird oder wenigſtens benutzt werden ſollte.

Wir kehren zu unſerm obigen Beiſpiele zurück und betrachten das Waſſer, welches von dem Stein an ſeiner Oberfläche feſtgehalten wird. Wie ſoll die Kraft, welche in dem Steine iſt, es anfangen, das Waſſer feſtzuhalten? Wir können doch ſchwerlich gleichſam an

Digitized by Google

Arme denken, welche aus dem Steine heraus und in das Waſſer hineingreifen, obgleich der gewöhnlichen Auffaſſungsweiſe einer anziehenden Kraft allerdings ſo etwas zu Grunde zu liegen ſcheint. Die Kraft, welche das Waſſer zu dem Steine hintreibt oder wenigſtens ſeiner Entfernung von ihm ein Hinderniß entgegenſetzt, werden wir daher nicht in dem Steine, ſondern in dem Waſſer ſuchen; in ihm oder vielmehr in ſeinen kleinſten Theilen muß etwas Reales vorhanden ſein, was dieſe Wirkung hervorbringt. Was iſt aber dieſe Kraft, wenn das Waſſer nicht mit dem Steine in Berührung iſt? Sie bringt dann keine Wirkung hervor; das einzige Merkmal, durch welches der Begriff der Kraft beſtimmt iſt, iſt aber, daß ſie eine Wirkung hervorbringen ſoll; wird ihr dieſes Merkmal abgeſprochen, ſo bleibt auch gar nichts von hr übrig. Jedenfalls erhält die Kraft ihre näheren Beſtimmungen erſt durch den Stein: durch den Stein wird es feſtgeſtellt, nach welcher Richtung hin das Waſſertheilchen ſich zu bewegen ſucht, oder welchen Bewegungen deſſelben entgegengewirkt wird; wäre ſtatt des Steins ein andrer Körper in gleicher Lage gegen die Waſſertheilchen, ſo würde Beides mit einer andern Energie geſchehen. Es iſt alſo jedenfalls am Einfachſten anzunehmen, daß an und für ſich gar nichts in dem Waſſertheilchen vorhanden iſt, was den Namen der Kraft verdiente, daß nichts derartiges in ihm vorhanden ſein würde, wenn es ganz für ſich allein da wäre; daß aber, wenn es in gewiſſe räumliche Beziehungen zu andern Dingen tritt, etwas in ihm *geſchieht*, daß in ihm ein realer Zuſtand oder eine Beſtimmung ſeiner innern Beſchaffenheit erregt wird, welche ſich in Bewegungserſcheinungen äußert und inſofern eine bewegende Kraft genannt zu werden verdient. Ob dieſe innere Erregung wenigſtens in einzelnen Fällen auch noch auf andre Weiſe zu unſrer Kunde gelangen kann, mag hier dahin geſtellt bleiben; ebenſo muß der Metaphyſik der Verſuch überlaſſen bleiben, nähere Auskunft darüber zu geben, auf welche Weiſe und unter welchen Bedingungen dem Steine es möglich iſt, in dem Waſſertheilchen eine ſolche innere Erregung hervorzurufen, wie dieſe einen Einfluß auszuüben vermag auf die räumliche Stellung des Theilchens gegen den Stein.

Das obige Beiſpiel vom Waſſertropfen bietet die Veranlaſſung dar zur Bildung noch eines andern Begriffs. Das Waſſer befindet ſich zuerſt als Tropfen in der Luft; ſpäter hat es ſich auf der Oberfläche des Steins ausgebreitet. Es geht aber allmählig von dem einen Zuſtand in den andern über, und den ſtetigen Uebergang können wir

Digitized

in der Auffassung verfolgen. Die auf einander folgenden Auffassungen verschmelzen mit einander und die Verschmelzung wird um so inniger, da das Wasser trotz des veränderten Zustandes manche seiner Eigenschaften beibehält. Es entwickelt sich so der Gedanke, daß es dasselbe Wasser sei, welches sich erst in diesem, dann in jenem Zustande befindet; es bildet sich der Begriff von einem Stoff oder einer Materie, welche verschiedene Formen annehmen kann, dabei aber immer die nämliche bleibt. Die bloße Veränderung der Form einer gegebenen Materie ist aber leichter zu begreifen als ein wahrhaftes Entstehen oder Vergehen derselben: für den ersteren Vorgang haben wir eine Menge analoger, welche wir im klar bewußten Denken verfolgen können. Alle Aenderungen, welche wir in der Anordnung gegebener Elemente uns vorgenommen denken, gehören ja zu ihnen. Dagegen sehen wir im klar bewußten Denken nie etwas der Materie nach wahrhaft Neues entstehen; es ist nicht einzusehen, wie Eins einem Andern das Sein geben oder auch ihm nehmen könne. Es bildet sich daher die Neigung, alle wahrgenommenen Veränderungen als bloße Aenderungen in der Anordnung gegebener seiender Elemente aufzufassen; bekanntlich ist es der neueren Naturwissenschaft gelungen, diese Auffassungsweise trotz aller scheinbar entgegenstehenden Thatsachen in ausgedehntestem Maße durchzuführen.

In dem Vorigen ist dargestellt, wie man zur Aufstellung einer Reihe für unsre Auffassung der Außenwelt höchst bedeutsamer Begriffe, zu dem des Raumes, der Größe, der Zahl, des Seins, des Scheins, der Substanz, der Veränderung, der Zeit, der Ursache, der Kraft, der Materie gelangt ist, oder doch hätte gelangen können; denn es soll nicht behauptet werden, daß sie nicht auch durch eine andre Reihe psychischer Vorgänge sich hätten bilden können. Der Gedankengang, der zu ihnen führt, ist auch nur in seinen Hauptzügen dargestellt: alle geistigen Vorgänge sind ja unendlich complicirt; auf jene Begriffsentwickelungen haben demnach zahllose Nebenumstände einen Einfluß, welche, je nachdem sie so oder anders ausfallen, den Ergebnissen verschiedene Färbung verleihen. In keinem Kopfe gehen auch diese Begriffsentwickelungen selbständig von Statten; es findet vielmehr eine Uebertragung derselben von Einem zum Andern statt, wodurch dann der Weg, der zu ihrer Bildung eingeschlagen wird, noch verwickelter wird. Es sollte nur gezeigt werden, daß und wie eine Art psychologischer Nothwendigkeit zu jenen Begriffen führt. Sollte dieses aber auch nicht vollständig geschehen sein — und es dürfte

Digitized by Google

leicht vollständiger geleistet werden können, als es dem Verf. möglich gewesen ist —, so folgt daraus bekanntlich noch nichts für die Gültigkeit jener Begriffe, für ihre Brauchbarkeit zur Auffassung und Darstellung des Realen. Sie bedürfen vielmehr in der Beziehung noch einer sorgfältigen Prüfung und ev. einer weitern Bearbeitung: auf diese einzugehen, liegt indessen außerhalb der Grenzen dieser Abhandlung.

II. Sprechsaal.

1. Pia desideria eines Realschullehrers für die neueren Sprachen.

Mancherlei pia desideria hegt die Lehrerwelt, und wenn ein Mensch mit Recht bedauert werden darf, dem nichts mehr zu wünschen übrig bleibt, so kann sie sich wenigstens nach dieser Seite hin nicht beschweren. Den Herodoteischen Neid der Götter hat sie nicht zu fürchten.

Eben so wenig aber mögen meine Leser — unter denen ich mir vornehmlich Fachgenossen vorstelle — befürchten, die so und so vielste Fortsetzung oder Variation der Klagelieder nach bekannter Melodie zu vernehmen. Es soll die Rede sein von einer Angelegenheit, die besonders die Lehrer neuerer Sprachen angeht, und zwar nicht von der Stellung ihres Faches im gesammten Lehrorganismus, nicht von ihrer Stellung im Lehrkörper — obwohl sich auch darüber so Mancherlei sagen ließe —; nein, es soll nur die Angelegenheit der Ausbildung für den Beruf eines Lehrers der neueren Sprachen berührt werden.

Bis zu Anfang dieses Jahrhunderts war die Lehrthätigkeit an den Gymnasien bekanntlich der Hauptsache nach ein Appendix der Theologie; die Herausbildung eines besonderen Standes der Gymnasiallehrer ist somit verhältnißmäßig neuen Datums. Eine noch weit kürzere Geschichte aber weist der Betrieb der neueren Sprachen als Fachstudium für die Bedürfnisse der des verschönernden Rostes der Jahrhunderte noch gänzlich entbehrenden Real- und höheren Bürgerschulen auf.

Digitized by Google

Wie dieſe Schulanſtalten bei ihrem großen Aufſchwunge ihre Bedürfniſſe an geeigneten Lehrkräften für die neueren Sprachen überhaupt zu befriedigen vermochten, müßte geradezu räthſelhaft erſcheinen, wenn man die große Accomodations- und Lernfähigkeit, die Hingabe des deutſchen Lehrerſtandes an die ihm werdenden Aufgaben nicht kennte. Nur ſehr langſam bahnte ſich das Studium der neueren Sprachen ſeinen Weg auf die Univerſitäten, und noch gegenwärtig iſt an vielen derſelben für dieſes Fach nur ganz unzureichend geſorgt.

Es ſei geſtattet die betreffenden Zuſtände derjenigen Univerſität, die ich von 1849—1852 beſuchte, wie ſie damals waren, und einer zweiten Univerſität, die ſich an meinem gegenwärtigen Aufenthaltsorte befindet und die ich nunmehr ſeit zehn Jahren kenne, kurz zu charakteriſiren; möglich, daß die Verhältniſſe anderwärts günſtiger liegen.

An der Univerſität zu H. exiſtirte ein alter Lector und Hofrath, der ein halbes Dutzend Sprachen zu lehren ſich erbot, meines Wiſſens aber nie ein Collegium zu Stande brachte. Wie es mit ſeinen wirklichen Sprachkenntniſſen und Fertigkeiten ſtand, weiß ich nicht; ich habe aber nie rechtes Vertrauen zu Docenten gehabt, die Sprachen dutzendweiſe verſtehen und lehren wollen. Ein ſehr verdienter Gelehrter tractirte vorzugsweiſe die italieniſche Sprache und Literatur, Gegenſtände die mir fremd geblieben ſind. Ein Franzoſe, der nicht einmal als Lector geführt wurde, gab eine Art Privatſtunde in der Converſation. Ein alter unglücklicher Profeſſor, der ſich durch Herausgabe des Sophokles mit gegenüberſtehender deutſcher Ueberſetzung bei manchem Primaner einen guten Namen geſtiftet hat, veranſtaltete Curſe in der engliſchen Grammatik. Von ihm lernte ich, daß die Präpoſition with wif auszuſprechen ſei. Es ärgerte ihn, wie er mehrfach ausſprach, daß die am Orte erſcheinende Zeitung die „Times“ immer als Singular behandelte. Trotz mehrfacher Belehrungen, die er der Redaction zu Theil werden ließ, änderte ſie ihre Praxis nicht. — Et voilà tout.

Etwas beſſer ſah es bis vor einigen Jahren auf der Univerſität zu B. aus. Für das Franzöſiſche iſt durch einen ganz tüchtigen Lector geſorgt. Engliſch lehrte ein durch verſchiedene Lehrbücher und wiſſenſchaftliche Arbeiten vortheilhaft bekannter Schulmann. Bis jetzt hat man von einer Wiederbeſetzung der ſchon mehrere Jahre verwaiſten Stelle nichts gehört. Sehen wir von dem Lector des Italieniſchen, der ſeit einer Reihe von Jahren todt, ebenfalls noch ohne Nachfolger

Digitized by Google

geblieben ist, als hier nicht weiter in Betracht kommend, desgleichen von einigen Docenten der polnischen Sprache ab, so existirt, was die neueren Sprachen betrifft, blos ein Lehrer des Französischen.

Von einem Seminar oder eigentlichen wissenschaftlichen Cursen im Französischen und Englischen ist auf den erwähnten beiden Universitäten noch nie die Rede gewesen.

Nehmen wir aber auch an, es sei dort und anderwärts überall auf das Trefflichste für die wissenschaftliche und praktische Ausbildung moderner Philologen gesorgt, was wohl schwerlich behauptet werden darf, so ist ein Aufenthalt in Frankreich und England für den künftigen Lehrer des Französischen und Englischen fast unentbehrlich, wenigstens höchst wünschenswerth.

Eine möglichste Beherrschung der Praxis ist für den modernen Philologen eine Lebensfrage. Während die alten Sprachen ausschließlich auf der Studirstube, zur Noth ganz autodidaktisch aus Büchern erlernt werden können, ist dies bei den neueren Sprachen, wenigstens bis zu dem Grade, um als Lehrer derselben auftreten zu können, nicht ausreichend. Für den Aufenthalt im Auslande giebt es bei der Erlernung der neueren Sprache keine ausreichenden Surrogate. Diese Behauptung bedarf keines Beweises; ihre Richtigkeit ist evident.

Hier entsteht nun die schwierige Frage des Kostenpunktes für den jungen Mann, der da wünscht zu seiner abschließenden Ausbildung auf einige Zeit ins Ausland zu gehen. Nur sehr wenige Schulamts-Candidaten dürften in der Lage sein, die hierzu nöthigen Ausgaben aus eigenen Mitteln zu bestreiten. Der junge Mann hat das Gymnasium oder die Realschule, sowie sein akademisches Triennium absolvirt, also alle Ausgaben gehabt wie der altklassische Philologe. Zu seiner eigenen Befriedigung und um seiner Lebensaufgabe in vollem Maße genügen zu können, wünscht er, sich wenigstens sechs Monate in Frankreich und sechs Monate in England aufzuhalten. Vermögen besitzt er nicht; der staatlichen Stipendia giebt es nur wenige. Ein auf Jahre verpflichtendes Hauslehrerleben will er, falls sich ihm überhaupt die Gelegenheit dazu bietet, nicht führen; dasselbe würde ihn dem altklassischen Philologen gegenüber, der unmittelbar von der Universität ins Amt treten kann, schwer benachtheiligen, denn, um überhaupt zu einer genügenden Gehaltsstufe aufrücken zu können, ist es von größter Wichtigkeit, möglichst bald in den öffentlichen Schuldienst zu treten. Doch er will im Interesse der Sache, aus Liebe zu seinem Fache, das ihn ja für so Manches entschädigen muß,

ein, auch zwei Jahre seiner weiteren Ausbildung opfern. Er kann es nicht; er besitzt nicht die nöthigen Mittel.

Läge es nicht im Interesse des Staates, wie für eine angemessene Organisirung der akademischen Lehrmittel für das Studium der neueren Sprachen, so für die reichlichere Beschaffung von Unterstützungen für moderne Philologen, die ins Ausland gehen wollen, Sorge zu tragen?

Gewiß, wofern nicht ein wichtiger Lehrzweig mehr oder weniger dem bloßen Zufall überantwortet bleiben soll.

Es wäre mir nicht in den Sinn gekommen, diese Fragen zur Erörterung zu bringen, wenn nicht die Zeitverhältnisse in ungeahnter Weise den hier ausgesprochenen Wünschen entgegen zu kommen schienen.

Die glorreichen Erfolge des so eben beendigten Krieges haben Deutschland eine rein französische Stadt mit einem größeren nationalfranzösischen Gebiete zugebracht. Könnte] nicht in [Metz auf Staatskosten ein pädagogisch-philologisches Convict oder Seminar für Studirende der neueren Sprachen eingerichtet werden? — An Gebäuden kann es dort nicht fehlen. Metz war bekanntlich der Centralpunkt des französischen Genie- und Artilleriewesens. Wie es heißt, sollen die großartigen Gebäulichkeiten der dortigen Militairetablissements nicht im früheren Umfange aufrecht erhalten werden. Man widme den mehrerwähnten Bildungszwecken einen bescheidenen Platz, und man wird sich um viele strebsame junge Leute und um den Betrieb eines wichtigen Bildungszweigs wohl verdient machen. Zu speciellen Vorschlägen halte ich mich nicht competent; ich begnüge mich einen, wie es scheint, beachtenswerthen Gedanken in Anregung zu bringen. Zunächst würde allerdings auf diese Weise nur für das Französische gesorgt sein; doch wäre damit schon viel gewonnen. Für das Englische könnte wenigstens dadurch gesorgt werden, daß durch Anstellung tüchtiger Engländer und anderer geeigneter Lehrkräfte eine genügende Gelegenheit zur praktischen Ausbildung auch nach dieser Seite geboten würde.

Vielleicht wendet man ein, daß man französische Lothringer in größerer Zahl in die alten Provinzen ziehen könnte. Gewiß wird dies auch geschehen, und sind auch factisch bereits zahlreiche Elsässer bei uns im höheren Lehrfache thätig. Doch könnte einer Monopolisirung des französischen Unterrichts für diese Lehrkräfte mit Rücksicht auf die höheren Bildungszwecke der Gymnasien

Digitized by Google

und Realschulen nicht das Wort geredet werden. Auch für den modernen Philologen ist eine ordentliche Gymnasialbildung, insbesondere auch eine tüchtige Kenntniß des Deutschen die unerläßliche Vorbedingung zu einer wirklich segensreichen Wirksamkeit. In wie weit die hier vorgetragenen Ideen Beachtung verdienen, mögen urtheilsfähige Schulmänner entscheiden.

---

2. Nochmals die Correcturfrage.

In einem „Methodisches und Pädagogisches für Anfänger" überschriebenen Aufsatze (Päd. Arch. Juli 1871 S. 354—355) erwähnt Herr Dr. Scheibert meine Arbeit über Correctur im Decemberheft 1870.

Ich halte einige Gegenbemerkungen für nothwendig und will zu meinem Zwecke die ohnedies ja kurzgefaßte Ansicht des Herrn Dr. Sch. meinen Bemerkungen wörtlich vorausgehen lassen.

„Die Correctur dieser Arbeiten, diese sogenannte crux der Lehrer, ist von ganz wesentlicher Bedeutung, und muß an allen Arbeiten ohne Ausnahme und zwar mit Gewissenhaftigkeit gehandhabt werden. Diese Betonung ist gewiß überflüssig und wäre auch unterblieben, wenn nicht in jüngster Zeit Herr Dute in dem Pädagogischen Archiv (12. Jahrgang 10. Heft, December 1870) eine psychologische Begründung des Satzes: „die Correctur sämmtlicher Hefte durch den Lehrer ist nutzlos" zu geben versucht hätte. Die Leser des Archiv's und selbst die jüngeren, welche vor Schematismen nicht zu viel Respect haben, werden sich wohl mit dem Verfasser und seinen Deductionen abgefunden haben, darum sei nur aus dem Eingangs Gesagten wiederholt, daß Exercitium und Extemporale Fragen an alle Schüler zur Beantwortung von jedem Einzelnen sind, demnach auch die schriftlichen Antworten jedes Einzelnen angesehen, beachtet, gewürdigt, d. h. corrigirt werden müssen, wenn die Schüler sich nicht wie die geringen, verachteten Leute vor einem hohen stolzen Herrn ansehen sollen, der allerhand beiläufige Fragen im vornehm herablassenden Tone an sie richtet und dann für ihre Antworten keine Aufmerksamkeit und kein Ohr hat. Solche Empfindungen eines Schülers dürften vor Herbart's Lehre vom erziehenden Unterricht schwerlich gerechtfertigt werden können, obwohl Herr Dute sich auf dessen Psychologie beruft. Ferner sei daran erinnert, welche Stellung diesen Schularbeiten im gesammten Sprachunterrichte, welche Bedeutung ihnen für die Erweisung nicht blos der geistigen sondern auch der Willenskraft zugewiesen ist, welche innere Nothwendigkeit einer Correctur aller Arbeiten für den Lehrer aus der richtigen Behandlung dieser Uebungen sich ergiebt; welche sittliche Bedeutung die gewissenhafte Correctur des Lehrers für den Schüler hat. Denn wie bald ein Lehrer allen und jeden erziehlichen Einfluß auf den Schüler verliert der in diesem, vom Schüler unmittelbar controlirten und gewürdigten Dienste als untreu und gewissenlos erkannt wird, das lehrt die Erfahrung. Wenn die Schüler nach der hier aufgestellten

Ansicht wissen, daß der Lehrer die Ausarbeitung des Textes für sie unternommen hat, wenn sie in Folge dessen auch wiederum dem Lehrer durch ihre schriftliche Arbeit antworten und Rechenschaft geben wollen, so ist eine Rückgabe der Arbeiten ohne Correctur fast undenkbar. Auch dürfte es in der That nur wenige Lehrer geben, welche dieser inneren und sittlichen Nöthigung nicht nachkämen und, Falls einmal unabweisbare Abhaltungen eingetreten waren, sich nicht zu einer Entschuldigung resp. Rechtfertigung vor den Schülern gedrungen fühlen sollten." —

Da ich im Zweifel bin, ob Herr Dr. Sch. den Nachdruck auf Deductionen legt und damit Beweise in vorliegender Frage überhaupt für unnöthig hält, oder ob er nur meine Beweise verwirft, so muß ich auf beide Annahmen Bedacht nehmen.

Im ersteren Falle besäßen wir in der „Lehre von der Nothwendigkeit der Correctur sämmtlicher Hefte" ein pädagogisches Dogma durch ein: Jahrhunderte lange Praxis geheiligt und durch die wiederholt ausgesprochenen Ueberzeugungen erfahrener Schulmänner außer allen Zweifel gestellt; — daß dies die Ansicht des Verfassers sei, dafür scheinen die Worte von „die Correctur — abgefunden haben" zu sprechen.

Es kann mir nun gewiß nicht einfallen den hohen Werth der Erfahrung und einer darauf sich stützenden Ueberzeugung in Frage zu stellen, nur für unfehlbar kann ich eine derartige Ueberzeugung nicht halten angesichts der großen Differenzen, die zwischen den Ansichten und Behauptungen erfahrener Schulmänner zu Tage treten.

Ich will nur einige solcher bereits im Decemberheft 1870 aufgeführten Meinungsverschiedenheiten von der schlesischen Directorenconferenz 1867 wieder hierhersetzen.

Zwei Stimmen verwerfen schriftliche Arbeiten im Rechnen, 20 verlangen sie, 5 bleiben unentschieden.

Schriftliche Arbeiten in Physik, Mechanik und Chemie auf Realschulen wurden von 18 Mitgliedern der Versammlung für nöthig gehalten, von 9 der Anwesenden nicht.

Zwölf Stimmen erklärten schriftliche Arbeiten im Hebräischen für nothwendig, der Vorsitzende war dagegen.

Eine Stimme verlangt Wegfall der Exercitien in VI. u. V., eine andere will an die Stelle der Exercitien in den mittleren Classen mündliche Uebungen treten lassen.

Eine große Meinungsverschiedenheit zeigte sich hinsichtlich der Zahl der abzuliefernden deutschen Arbeiten in den verschiedenen Classen innerhalb eines Schuljahrs.

Was die Correcturfrage anbelangt, so befürwortet Sagan, von je 30 deutschen Arbeiten nur 12 abwechselnd zu corrigiren.

Digitized by Google

Gleiwitz, Neisse und Görlitz halten hinsichtlich der schriftlichen Arbeiten im Rechnen eine Revision von Seiten des Lehrers in der Classe für genügend, während Glogau und Hirschberg eine Correctur im Einzelnen verlangen.

Bei der endlichen Abstimmung verneinten die Directoren von Beuthen und Leobschütz die Nothwendigkeit der Correctur sämmtlicher Hefte durch den Lehrer.

Und hinsichtlich der Zurückgabe der corrigirten Hefte lauten die Worte des Correferenten auf erwähnter Versammlung. (S. 13):

Dieser will Nachcorrectur der Schüler, jener verbietet es; dieser verlangt ein Fehlerverzeichniß, jener eine Abschrift. Dieser dringt darauf, daß auch die Abschrift wieder corrigirt werde, jener meint, daß dies besser unterbleibe; dieser will, daß jede Arbeit besonders durchgegangen werde, jener, daß man sie möglichst kurz zusammenfasse und die Fehler in einen Ueberblick bringe.

Dennoch sind wir in der Hauptsache (?) einig, man verbrauche nicht zu viel Zeit dazu, höchstens eine Stunde, suche die Aufmerksamkeit der ganzen Classe zu fesseln; man ruhe nicht, bis gehörig verstanden ꝛc.

Was soll der Anfänger einer so großen Mannigfaltigkeit von Meinungen gegenüber, die alle aus dem Munde erfahrener Schulmänner kommen, für das Rechte halten? Ist es wirklich z. B. nur eine Nebensache, ob der Schüler eine Abschrift zu fertigen hat, deren Correctur abermals zu besorgen ist, oder nicht?

Die Majorität wird bei derartigen Differenzen bestimmen, wie es in der Praxis gehalten werden soll, oder, wo sie selbst keine Anordnungen zu treffen hat, so wird ihre Ansicht doch präjudiciell von Gewicht sein, allein ist damit gesagt, daß diese Ansicht auch die einzig wissenschaftlich berechtigte sei?

Und wie groß muß dann eine Majorität sein? Wird man z. B. bei einer Versammlung von 30 Schulmännern einer Majorität von 16 gegen 14 oder 17 gegen 13 schon das Zugeständniß machen, daß durch sie die Wahrheit vom Irrthum gesondert worden sei?

Ferner läßt sich fragen, von welchem Dienstjahre an ein Lehrer ein Wort mitzusprechen hat: einen Anfänger, der sich nur auf eine ein- bis zweijährige Erfahrung berufen kann, wird man schwerlich für stimmberechtigt halten.

Es wäre also das kanonische Alter der Erfahrung zuvor zu bestimmen; es würde auch darüber entschieden werden müssen, ob

z. B. einer auf 30 Jahre sich stützenden Ansicht bei Meinungsverschiedenheiten ein größerer Werth zustehe als derjenigen, die sich nur auf 15—20jährige Erfahrung berufen kann.

Endlich wäre auch noch festzustellen, ob zwischen den auf eine gleich lange Erfahrung sich stützenden aber sich widersprechenden Ansichten eines Schulrathes, Directors oder Lehrers ein Werthunterschied bestehe oder nicht.

Die Erfahruug allein scheint mir daher kein sicherer Boden für die Entscheidung pädagogischer Streitfragen.

Dazu kommt noch, daß die Frage über die Nothwendigkeit oder Nutzlosigkeit der Correctur sämmtlicher Hefte sich auf Grund der heutigen Erfahrung ja gar nicht entscheiden läßt.

Herr Dr. Sch. weiß aus Erfahrung, wie die Schule sich befindet, wenn alle Hefte corrigirt werden, aber er hat noch gar nicht erfahren, wie es um die Schule steht, wenn nur ein Theil der Hefte corrigirt wird; er glaubt nur, daß ein Abweichen von der heutigen Praxis ein Verderb für die Schule sei, ich glaube das nicht. So steht Meinung gegen Meinung.

Ich habe meine Ansicht zu begründen versucht und schließlich an die maßgebenden Behörden die ergebenste Bitte gerichtet, es wenigstens mal bei Parallelclassen auf die Probe ankommen zu lassen, damit ein scharfes Examen am Ende eines Semesters zeige, wie die Theorie in der Praxis bestehe.

Herr Dr. Sch. sucht auch seinen Behauptungen durch einige Gründe mehr Nachdruck zu geben, und daraus, daß er von „darum sei nur — fast undenkbar" sich selbst auf das Gebiet der Deduction begiebt, könnte hervorgehen, daß er sich nicht gegen Deductionen überhaupt, sondern nur gegen die von mir angewandten erklären will.

Da er jedoch nirgends zu zeigen versucht, weshalb die von mir vorgebrachte Begründung falsch sei, ob ich von falschen Voraussetzungen ausgehe, oder aus richtigen Voraussetzungen falsche Folgerungen gezogen habe, so bleibt mir nur übrig, meine Deductionen mit denen des Herrn Dr. Sch. zu vergleichen.

Ich habe zu beweisen versucht:

1. Daß die Correctur sämmtlicher Hefte durch den Lehrer nicht nothwendig sei für den Schüler zur Erreichung des Lehrziels.*)

*) Ich hatte dabei unter Anderm auch auf den Mangel an Zeit zu einer fruchtbaren Besprechung hingewiesen. Daß ich hierin nicht Unrecht hatte, dafür ist

Digitized by Google

2. Daß sie nicht erforderlich sei für den Lehrer zur Beurtheilung der Leistungsfähigkeit seiner Schüler, und

3. daß sie ebensowenig nothwendig sei aus ethischen Gründen.

Herr Dr. Sch. übergeht den ersten und zweiten Punkt ganz, und ich habe daher nicht nöthig, dem früher Gesagten etwas hinzuzufügen, seine Deduction ist nur gegen die dritte Behauptung gerichtet und lautet folgendermaßen:

„1. Ein aufgegebenes Exercitium ꝛc. sind Fragen vom Lehrer an jeden einzelnen Schüler gestellt, folglich muß auch jede einzelne Antwort angehört werden.

2. Die Anfertigung einer derartigen Arbeit hat ihre hohe Bedeutung für die Erweisung nicht blos der geistigen sondern auch der Willenskraft, daraus folgt die innnere Nothwendigkeit einer Correctur aller Arbeiten für den Lehrer.

3. Ein Lehrer, der nicht alle Hefte corrigirt, wird das Gefühl seiner Schüler verletzen, wie ein vornehmer stolzer Herr, der an geringe Leute im vornehm herablassenden Ton Fragen richtet und dann für ihre Antworten keine Aufmerksamkeit und kein Ohr hat; er wird Gefühle im Schüler erwecken, die vor Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht, auf dessen Psychologie ich mich doch berufe, schwerlich gerechtfertigt werden könnten.

Ein Lehrer, der in diesem vom Schüler unmittelbar controlirten und gewürdigten Dienste als untreu und gewissenlos erkannt werde, verliere bald allen und jeden erziehlichen Einfluß.

Auch dürfte es in der That nur wenige Lehrer geben, welche dieser innern und sittlichen Nöthigung nicht nachkämen."

Herr Dr. Sch. hat auch das, was ich gegen die herkömmliche ethische Begründung vorgebracht habe, mit Stillschweigen übergangen anstatt, wie es in seinem eigenen Interesse vielleicht besser gewesen, mich zu widerlegen. Da ich also nicht weiß, wo ich gefehlt habe, so bitte ich mir von irgend einem Schulmanne Belehrung aus über folgende Fragen:

1. Sind nicht alle mündlichen Aufgaben ebensogut wie die schrift-

---

der Rath des Gymnasial-Directors zu K. ein Beleg, den er in diesem Jahre dem Lehrer des Deutschen in Secunda ertheilte. Auf die Frage nämlich, woher die Zeit zu nehmen sei zur Besprechung von 44 corrigirten Aufsätzen, weiß er keine andere Auskunft als die, täglich je 6 Hefte zwischen 12 und 1 zurückzugeben.

Digitized by Google

lichen Aufgaben Fragen, vom Lehrer an alle Schüler gestellt, zur Beantwortung von jedem Einzelnen?

2. Welcher sittliche Unterschied besteht zwischen der Willenskraft, welche ein gewissenhafter Schüler aufwendet, um ein Gedicht auswendig zu lernen oder ein Capitel Cornel zu präpariren und derjenigen, welche er zur Anfertigung eines Exercitiums oder eines Aufsatzes nöthig hat?

3. Ist derjenige Lehrer gewissenlos und untreu in seinem Amte, welcher sämmtlichen Schülern das Gedicht aufgiebt, aber nur drei dasselbe aufsagen läßt?

4. Lehrt die Erfahrung, daß der Schüler, welcher sein gewissenhaft memorirtes Gedicht nicht hat hersagen dürfen, sich deshalb vom Lehrer zurückgesetzt fühlt, und daß Empfindungen in ihm entstehen, die vor Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht schwerlich gerechtfertigt werden können?

5. Lehrt die Erfahrung, daß der Lehrer, welcher einen Schüler das gewissenhaft präparirte Cornelcapitel nicht übersetzen läßt, sich also um die Beantwortung der von ihm gestellten Fragen aus Zeitmangel nicht bekümmert, deshalb allen und jeden erziehlichen Einfluß auf die Schüler verliert?

6. Besteht ein sittlicher Unterschied zwischen demjenigen Lehrer, welcher sämmtlichen Knaben die Aufgabe stellt, ein Capitel im Cornel gewissenhaft zu präpariren, und trotzdem nur wenige überhört, und demjenigen Lehrer, welcher sämmtliche Knaben ein Exercitium anfertigen läßt und mit Erlaubniß der Schulbehörden nur einen Theil der Hefte corrigirt?

Wenn die erste Frage zu bejahen, die fünfte zu verneinen wäre, und sich bei der zweiten kein Unterschied feststellen ließe, dann würde den Deductionen des Herrn Dr. Scheibert der Boden fehlen.

Wenn die vierte Frage zu verneinen wäre, dann hätte das mitleiderregende Gleichniß vom stolzen Herrn und den geringen Leuten hier keinen Platz.

Wenn man dem Lehrer, welcher mit Erlaubniß seiner Behörde nur einen Theil der Hefte corrigirt, das Prädicat der Sittlichkeit, der Treue und Gewissenhaftigkeit nicht wird absprechen können, dann wird man zugeben, daß alle Bemerkungen in der Deduction des Herrn Dr. Sch. vom Verlieren des erziehlichen Einflusses, vom untreu und

Digitized by Google

gewissenslos im Dienste erfunden werden ꝛc. auf einen derartigen Lehrer gar keine Anwendung finden.

Was jedoch alle diese Bemerkungen, zwischen denen sich der Satz findet „obwohl Herr Dute sich auf dessen Psychologie beruft" im engsten Anschluß an die Erwähnung meines Aufsatzes bedeuten sollen, und welche logische Berechtigung sie hier haben, — darüber mögen sich die Leser des Archivs eine Ansicht selbst bilden.

Ich glaube aber solchen Deductionen gegenüber meine Behauptung von der Nutzlosigkeit der Correctur sämmtlicher Hefte aufrecht erhalten zu dürfen.

Und daß ich mit dieser Behauptung nicht allein stehe, dafür sind ja die obenerwähnten Ansichten der Directoren von Sagan, Gleiwitz, Neisse, Görlitz, Beuthen und Leobschütz, sämmtlich Stimmen aus einer Provinz des großen Staates, schon ein Beweis; ich habe außerdem viele theils mündliche theils schriftliche zustimmende Aeußerungen erhalten, so daß ich in den zuversichtlichen Ton, der aus den Anfangsworten von Herrn Dr. Sch.'s Entgegnung herausklingt, nicht einstimmen möchte. Ja es will mich fast bedünken, daß Herr Dr. Sch. selbst bereits einigen Zweifel bei sich habe Platz greifen lassen, denn er sagt:

„so ist eine Rückgabe der Arbeiten ohne Correctur **fast un-**
„**denkbar**, wo er hätte sagen müssen: **ganz undenkbar**"

Zum Schluß noch einige Bemerkungen.

Gewissenhafte Pflichterfüllung selbst mit Aufopferung von Gesundheit und Leben wo es nöthig ist, ist ethisches Gebot. Aber da Gott einem Jeden der Pflichten mancherlei auferlegt hat, so ist ebenfalls ein sittliche Gebot, daß der Mensch seine Kräfte zu Rathe halte. Vergeudung der Kräfte bei Erfüllung einer Pflicht heißt untüchtig machen zur Erfüllung einer andern. Größere Qual bei Ausübung einer sittlichen Pflicht involvirt daher mit Nichten auch einen höhern sittlichen Werth.

Ein nervös allzu reizbarer *) Lehrer z. B. dürfte Mühe haben ein

---

*) Ich will hier die ebenfalls bereits erwähnten Worte des Referenten auf der schles. Conf. nochmals in Erinnerung bringen:

„Beide (Zeit und Kräfte) sind für den Lehrer theuere Güter, um so mehr ist „jede unnütze Vergeudung derselben zu beklagen. Der Lehrer wird erdrückt „unter der Last der Correctur, noch mehr durch das Bewußtsein, daß „seine Mühe zum großen Theil eine fruchtlose ist. Diese Schilderung in dem „Gutachten von Görlitz ist nur zu wahr."

Digitized by

guter Erzieher in der Schule und ein gutes Salz in seiner Familie zu sein.

Angenommen also einen Augenblick, die Schule könne ebenso gut bestehen bei nur theilweiser Correctur — und weder die Directorenconferenz noch Herr Dr. Sch. haben das Gegentheil bewiesen, Erfahrung aber steht keinem von beiden Theilen zu Gebote — so würde die Forderung der Correctur sämmtlicher Hefte, da sie Zeit und Kraft des Lehrers unnütz vergeudete, eine unsittliche sein.

Marburg. A. Dute.

Einige Bemerkungen über Wesen, Anwendung und Mißbrauch der Chrie.

Von Dr. R. Volkmann, Director des Gymnasiums in Jauer.

Die sogenannte „Chrie" wird noch gegenwärtig auf manchen Anstalten als angeblich alt hergebrachte Form für Anfertigung Deutscher und Lateinischer Aufsätze verwandt und eingeübt. Ueber ihren Werth zu diesem angegebenen Zwecke sind die Ansichten sehr getheilt. Die Chrie hat ihre Vertheidiger und Anhänger so gut wie ihre Gegner, ja Feinde. Wollte man die über sie bereits geführte Controverse zusammenstellen, so würde diese Zusammenstellung einen nicht unbeträchtlichen Raum einnehmen, und doch würde sich bald zeigen, daß die Controverse ohne rechte Einsicht in den ursprünglichen Zweck und das eigentliche Wesen dieser rhetorischen Uebung geführt ist, ja daß sie überhaupt nur entstehen konnte, weil es an dieser Einsicht in der That gefehlt hat. Ohne mich auf eine Polemik einzulassen, will ich im Folgenden rein historisch zu Werke gehen und zeigen, was die Chrie ursprünglich gewesen ist und welchen Zwecken sie gedient hat. Daraus wird sich von selbst ergeben, was sie auch heutzutage ist, und welchen Zwecken allein sie dienen kann, wenn sie nützen soll; wo ihre Anwendung zulässig ist und wo nicht.

Ich sagte, die sogenannte Chrie. Denn zunächst ist zu bemerken, daß der Ausdruck „Chrie" zur Bezeichnung irgend welcher von einem Schüler zu fordernden schriftlichen Leistung ein völlig verkehrter ist. Gewöhnlich denkt man sich die Sache so, daß der Lehrer irgend welche Sentenz eines bedeutenden Autors als Thema giebt, über welches dann vom Schüler eine Chrie gearbeitet oder „gemacht" wird. Diese Auffas-

Digitized by Google

sung ist aber falsch und stellt das wirkliche Sachverhältniß völlig auf den Kopf. Vielmehr stellt der Lehrer irgend einen geistreichen Ausspruch einer berühmten Persönlichkeit, gleichviel ob Staatsmann, Feldherr, Dichter, Philosoph oder sonst etwas, auch wohl eine charakteristische Handlung von beredter Symbolik als Thema zur Bearbeitung. Dieses Thema selbst ist die Chrie. Dasselbe läßt sich von dem Schüler je nach seinem Bildungsgrade auf sehr verschiedene Weise bearbeiten. Mag er es bearbeiten wie er will, das was er liefert, ist keine Chrie, sondern nur die Bearbeitung (expolitio, ἐξεργασία) einer Chrie Man wird gut thun, die Chrie und ihre Bearbeitung auch in der Theorie sorgfältig auseinanderzuhalten, und den hier angedeuteten Umstand nicht außer Acht zu lassen.

Allerlei Angaben über die Bearbeitung von Chrien finden wir nun bei derartigen Schriftstellern des Alterthums, die sich mit der Behandlung der Progymnasmen, d. h. gewisser Vorübungen befaßt haben, in denen ein Schüler völlig geübt und heimisch sein mußte, ehe er daran denken konnte, mit Erfolg den theoretischen und praktischen Unterricht eines Rhetors zu genießen. Alle diese Vorübungen waren bekanntlich höchst elementarer Art. Sie liefen auf Erzählung, Beschreibung, Schilderung und Vergleichung, ferner auf Ausführung und Erweiterung eines Gedankens, auf Begründung und Widerlegung desselben, sowie auf Beseitigung von Einwürfen hinaus. Es sind dies die elementaren Grundformen, auf denen jede größere schriftliche Darstellung beruht, ohne deren sichern Besitz und geläufige völlig ungezwungene Anwendung überhaupt kein Aufsatz zu Stande kommt. Denn in der That, ein Aufsatz, in dem nicht irgendwo und irgendwie erzählt, beschrieben, geschildert, verglichen, erweitert, widerlegt und begründet würde, ist undenkbar.

Die Uebungen aber, die man nun gerade mit Chrien vornehmen ließ, waren erstaunlich einfach. Es waren zunächst reine Declinations- und Conjugationsübungen. Man veränderte Casus und Numerus der Chrie, ging aus der directen Rede in verschiedene Arten der indirecten über und umgekehrt, brachte sie in Form einer Frage, Bitte, Befehl u. dergl. mehr. Ein weiterer Schritt war es, die Chrie zu erweitern und auszuführen. Erstlich durch ein etwas genaueres Eingehen auf die Peristasen der Chrie, d. h. auf Person, Sache, Ort, Zeit, Art und Weise und ähnliches. Fing also die Chrie an mit den Worten „Epaminondas sagte" so war es schon eine peristatische Erweiterung, wenn man sich ausdrückte „Epaminondas, der berühmte Feldherr der Thebaner, sagte." Zweitens enthymematisch und paradigmatisch. Man ließ

Digitized by Google

also zu einer gegebenen Chrie einen Schlußsatz machen, nach den vier Gesichtspunkten, ob sie wahr, ob sie schön (sittlich gut), ob sie nützlich sei, ob sie durch ähnliche Aussprüche berühmter Männer bestätigt werde. Dann wurden mehrere solcher Sätze mit einander verbunden. Auch wurden zu manchen Chrien passende Entgegnungen gesagt. Ferner suchte man sie etwas ausführlicher zu begründen, oder zu widerlegen mittelst der Topen, die bei der κατασκευή und ἀνασκευή üblich waren.

Immer aber handelte es sich bei der Bearbeitung einer Chrie nur um die Ausführung oder Erweiterung eines Gedankens, niemals um die Anfertigung eines Aufsatzes, d. h. die Gruppirung mehrerer ausführlich behandelter Gedanken um ein ihnen zu Grunde liegendes Thema, oder um die logische Entwickelung von Theilgedanken aus einem Grundgedanken durch Partition und Division und deren selbständige Ausführung; Uebungen und Leistungen, die alle mehr oder weniger auf die Form einer Abhandlung hinauslaufen. An diesem Sachverhalt wurde auch dann nichts geändert, als in dem rhetorischen Elementarunterricht allmählich diejenige Form der Chrienbearbeitung zur ausschließlichen Geltung kam, die noch gegenwärtig unter dem Namen der Aphthonianischen Chrie in Gebrauch ist, und welche den eigentlichen Gegenstand meiner Auseinandersetzung bildet. Auch die Aphthonianische Chrie will nichts weiter sein, als die rhetorische Ausführung eines Gedankens meist einer Sentenz oder eines inhaltreichen Ausspruchs eines großen Mannes. Zu diesem Zwecke sind aus den überhaupt möglichen und denkbaren Arten der Erweiterung diejenigen zusammengestellt, deren Vereinigung abgesehen von Anfang und Schluß dem doppelten Zwecke aller rhetorischen Darstellung, nähmlich dem docere und delectare dient. Der Gedanke wird durch eine Periphrase veranschaulicht, als richtig begründet, durch den Contrast beleuchtet. Dies ist das docere, der logische oder pragmatische Theil. Durch einen Vergleich, durch Beispiele und Anführung ähnlicher Aussprüche und Gedanken soll auf die Phantasie und das dem Autoritätsglauben zugängliche Gemüth der Leser oder Hörer gewirkt werden. Dies ist das delectare, der pathetische Theil. Zum Belehren tritt in ihm noch das Ueberzeugen und Gewinnen hinzu. Man hört nun gar häufig die Behauptung, die Eintheilung der Chrienbildung, oder genauer gesagt die Aufeinanderfolge ihrer Theile sei etwas unlogisches, deshalb würde eine Beschäftigung mit der Chrie die Schüler zur Misachtung der Logik verführen und schädlich auf sie wirken. Aber was soll wohl in dieser Eintheilung, die wie gesagt auf den Grunderfordernissen aller rhetorischen Darstellung beruht,

Digitized by Google

unlogiſches zu finden ſein? Soll man etwa eher an Gemüth und Phantaſie, als an den Verſtand ſich wenden, oder ſoll man eher die Gründe für die Sache bringen, als die Sache ſelbſt? Offenbar iſt der ganze Vorwurf aus dem Irrthum hervorgegangen, als ſei die ſogenannte Chrie ein Recept für Anfertigung eines Aufſatzes, wohl gar einer zwölf bis zwanzig Seiten langen Abhandlung. Aber nur eine bedauerliche Unwiſſenheit in allem, was die alte Rhetorik angeht, die man leider heutzutage ſo häufig antrifft, und die ſich freilich nicht durch eine oberflächliche Lectüre einiger Ciceroniſchen Schriften, oder einiger Capitel aus Quintilian beſeitigen läßt, konnte zu einer ſo irrigen, grundverkehrten Vorausſetzung führen.

Wer ſich nämlich in den alten Rhetoren wirklich umgeſehen hat, der weiß, daß die ſogenannte Aphthonianiſche Chrie gar nichts andres iſt, als was in der Rhetorik unter dem Namen expolitio oder ἐξεργασία von jeher in Brauch war. Nachdem nämlich in der Invention vom Beweis gehandelt und die Topik für Beweis und Widerlegung aufgeſtellt war, ſprachen die Rhetoren weiter über die Anwendung der Beweismittel. Da wurde etwa unter anderem gelehrt, daß manche Beweismittel (d. h. enthymematiſche Sätze) ſchon an ſich genügend ſeien, andere dagegen ein längeres Verweilen bei ihnen, oder ein wiederholtes Zurückkommen auf ſie (ἐπιμονή) und eine künſtliche Ausführung (ἐξεργασία) verlangten. Wie eine ſolche Ausführung ſich geben laſſe, wurde von manchen Rhetoren zwar als bekannt vorausgeſetzt, von anderen aber ausdrücklich gelehrt. Man ſprach von den Topen der Ausführung und das ſind dieſelben, die Hermogenes und Aphthonius, oder wer ſonſt zuerſt im ſophiſtiſchen Zeitalter, auf die Behandlung der Chrien in den rhetoriſchen Elementarſchulen übertrugen. Den Beweis dafür giebt Corniſicius, oder der auct. ad Herenn. IV, 42, 54 ff., noch mehr Hermogenes de inventione, in dem, was er daſelbſt über die Behandlung gegneriſcher Argumente, der ſogenannten Enſtaſen, und deren ausführliche Widerlegung mittheilt. Auch hier läuft alles auf die Zweitheilung des Belehrens und Ergötzens, auf die Erweiterung durch contrarium, simile, exemplum hinaus, und dieſe Grundformen für die Ausführung eines Gedankens gehen in der rhetoriſchen Theorie, wie längſt bekannt, bis auf Iſokrates zurück. Von den Topen der expolitio gilt natürlich daſſelbe, was von allen Topen für alle Arten von Beredſamkeit gilt; zur Anwendung können ſelbſtverſtändlich nur diejenigen kommen, die eben jedesmal ſachgemäß ſind. Sich mit Gewalt darauf ſteifen zu wollen, alle möglichen anzuwenden, iſt lächerlich

und verkehrt. Uebertrage ich aber die Expolitions-Topen auf die Bearbeitung der Chrie, so muß natürlich deren Anwendung auch hier derselben Beschränkung unterliegen. Wo man also kein simile, oder keine testes hat, führt man keine an, und diese Unterlassung schadet durchaus nichts.

Wie es nun oben als ein nichtiges Gerede bezeichnet werden mußte, von der unlogischen Eintheilung der Chrie zu sprechen, so muß es als eine nicht minder unnütze Phrase bezeichnet werden, wenn man sagt, durch das Chrienschema werde der Geist der Schüler in Spanische Stiefeln eingeschnürt, ferner der Faulheit Vorschub geleistet. Bildet man sich freilich ein, es sei überhaupt erlaubt, eine Sentenz seitenlang breit zu treten und in einer Fluth unnützer Disteleien gleichsam zu ersäufen, so wird man auch auf den verkehrten Einfall kommen, auf den bereits einige Byzantinische Schulmeister gekommen sind, die Behandlung der Chrie nach der Vorschrift des Aphthonius zu einem Aufsatz oder einer Abhandlung breit zu zerren. Wenn das nun entweder gar nicht, oder doch nur mittelst der mühseligsten, unnatürlichsten Künstelei geht, so ist daran der ganz verkehrte Misbrauch Schuld, der mit einem für seine eigentlichen Zwecke ganz brauchbaren Schema getrieben wird, nicht aber das Schema selbst. Denn wie will man denn wohl in der That einen Gedanken anders ausführen, als daß man ihn entweder in andrer Form der größeren Deutlichkeit wegen wiederholt, oder daß man ihn begründet, durch den Contrast beleuchtet, Einwürfe, die sich dagegen erheben lassen, beseitigt, ihn durch ein Gleichniß veranschaulicht, mit Beispielen und ähnlichen Gedanken belegt, daß man ferner mehrere dieser Gesichtspunkte mit einander verbindet, ja daß man, falls die sonstigen Zwecke der Darstellung oder der Arbeit, die man vorhat, darunter nicht leiden, und es sich überhaupt thun läßt, sie sämmtlich zur Anwendung bringt?

Für die Expolition eines Enthymems geben nun selbstverständlich alle Reden des Alterthums mehr oder weniger Beispiele. Für die Anwendung von Chrien und deren bald längere, bald kürzere Ausführung lassen sich zahlreiche Beispiele aus den Populärphilosophen, namentlich aus Cicero, Seneca und Plutarch gewinnen. Seneca beschließt jeden seiner ersten 29 Briefe an Lucilius mit einer mehr oder minder ausgeführten Chrie. Wenn Cicero das dritte Buch der Officien mit den Worten anfängt: Publium Scipionem, Marce fili, eum, qui primus Africanus appellatus sit, dicere solitum scripsit Cato, qui fuit eius fere aequalis, nunquam se minus otiosum

Digitized by Google

esse quam cum otiosus, nec minus solum, quam cum solus esset. Magnifica vero vox et magno viro ac sapiente digna, quae declarat illum et in otio de negotiis cogitare et in solitudine secum loqui solitum, ut neque cessaret unquam et interdum colloquio alterius non egeret. itaque duae res, quae langyorem adferunt ceteris, illum acuebant, otium et solitudo — so beginnt er eben sein Proömium mit einer Chrie, die er durch Periphrase und Contrast ausführt, und dann im weiteren in eleganter Weise auf sich selbst überträgt. Seine Ausführung umfaßt nur wenige Zeilen.

Nun in der That, es wäre gut, wenn unsre Schüler recht viele derartige Chrien im Kopfe hätten, um sie bei ihren häufig etwas ledernen Aufsätzen in deutscher und lateinischer Sprache mit mehr oder minderer Ausführung geschickt anzuwenden. Eine gut behandelte Chrie dient jeder Einleitung zum Schmuck. In solchen Ausführungen müssen sie aber geübt sein, ehe man von ihnen verlangt Aufsätze zu machen. Aufsätze gehören lediglich nach Secunda und Prima. Propädeutische Uebungen in Verkürzung, Erweiterung, Ausführung gegebener Gedanken gehören dagegen, wie alle andern Progymnasmen, auf eine niedrigere Stufe des Unterrichts. Sogenannte Aufsätze in Chrienform sind ein greulicher Misbrauch und ein mit nichts zu rechtfertigender Unfug, wie man aus der obigen Erörterung wohl deutlich entnehmen wird. Dagegen sei es mir erlaubt zum Schluß auf eine Gelegenheit hinzuweisen, bei der sich die Chrienform auch für den lateinischen Unterricht der oberen Classen vortrefflich verwenden läßt. Das sind die lateinischen Sprechübungen in besonderen Disputationsstunden. Man giebt den Schülern eine Sentenz oder Chrie, läßt sie nach kurzem Besinnen nach mehreren Gesichtspuncten der expolitio gleich mündlich ausführen, corrigirt daran mündlich das Erforderliche und läßt sie schließlich zu Papiere bringen. Diese Uebung ist nach meinen Erfahrungen äußerst fruchtbar, um Geläufigkeit im Sprechen zu erreichen, und eine sehr gute Vorübung zum Schreiben. Allerdings muß sie eine Zeit lang beharrlich angestellt werden und darf die erforderliche theoretische Belehrung selbstverständlich nicht fehlen.

Digitized by Google

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

Erläuterungen zu meiner Griechischen Schulgrammatik von Georg Curtius. Zweite Auflage. Prag 1870. Tempsky. V. u. 224 S. 8°.

Curtius „Erläuterungen" sind bekanntlich theils Andeutungen in Betreff des Gebrauchs seiner Schulgrammatik, theils — und in der Hauptsache — Ausführungen und Begründungen der in derselben niedergelegten Ansichten. So wie die letzteren vor allem für die Studirenden von großer Wichtigkeit sind, so haben anderseits jene beachtenswerthen practischen Winke für den unterrichtenden Lehrer — und wahrlich nicht blos dann, wenn er sich der Curtiusschen Grammatik im Unterricht bedient oder zu bedienen beabsichtigt — hohen Werth, und gewiß muß ein solches Buch Jedem doppelt erwünscht und werth erscheinen, wenn der Verfasser der Schulgrammatik selbst es uns bietet. So ist bald eine zweite Auflage des Buches nöthig geworden, die uns hier vorliegt. Ein werthvoller Anhang dazu sind „Bemerkungen über den Unterricht in der Griechischen Formenlehre mit Bezug auf Curtius Schulgrammatik" von Dir. Dr. Bonitz (Berlin), die zum Theil schon in der Zeitschr. f. Oestr. Gymn. 1852, 768 ff. gegeben, hier in anderer Form, erweitert und vervollständigt vorliegen.

Die äußere Ausstattung und die Genauigkeit des Drucks lassen nichts zu wünschen übrig.

Marienwerder. R. Kühnast.

Ausführliches Lateinisch-Deutsches Handwörterbuch, aus den Quellen zusammengetragen und mit besonderer Bezugnahme auf Synonymik und Antiquitäten unter Berücksichtigung der besten Hülfsmittel ausgearbeitet von Dr. K. E. Georges, Professor in Gotha. Zwei Bände. Sechste fast gänzlich umgearbeitete und sehr vermehrte Auflage. Leipzig, Hahnsche Verlagsbuchhandlung 1869. I. VIII u. 2612 Sp. II. 2304. Sp. gr. Lex. 8. 4 Thlr. 7½ Sgr.

Die Vortrefflichkeit des hier zum dreizehnten Male gedruckten Wörterbuchs ist vom Publikum und von der Kritik auch in dieser neuesten Auflage so sehr anerkannt, daß wir durchaus nicht mehr nöthig haben, seine Vorzüge hervorzuheben; wir stimmen gern einem der neuesten Recensenten bei, welcher das Werk für die beste Arbeit unter den Wörterbüchern gleichen Umfangs erklärt, und die Vollständigkeit und Beachtung der neuesten Texteskritik läßt auch in der Schule ferner liegenden Schriftstellern selten etwas vermissen, so daß mancher Gelehrte, welcher ab und zu den Lexikographen noch unbekannte Wörter zu entdecken glaubte, hier oft das überall vermißte finden dürfte, wenn seine Selbst-

Digitized by Google

genügsamkeit ihm gestattete, in einem so untergeordneten Werke nachzuschlagen. Doch trotz dieser anerkannten Vorzüge leidet das Werk noch an einer Reihe Mängel, von denen wir hier zur gefälligen Beachtung für eine neue Auflage einige wesentliche zusammenstellen wollen.

Der Schule und dem gewöhnlichen Benutzer meist sehr fern liegende Gebiete der römischen Literatur, besonders soweit dieselben sich in neuester Zeit größerer Beachtung erfreuen, sind sorgfältig berücksichtigt, dagegen hätten bekannte und auch in Schulen viel gelesene Texte neu durchgegangen werden müssen. Ein lateinisches Wörterbuch hauptsächlich auf Ciceros Sprachgebrauch zu gründen und diesen lexikographisch auszunutzen hat sich bisher noch Niemand entschlossen, so daß es auch nicht zu verwundern ist, wenn in längeren Artikeln z. B. bei semino Cic. als Gewährsmann fehlt; vergleiche aber de leg. 1, 1. Ein Schriftsteller, auf dessen ungenügende Benutzung wir etwas ausführlicher hinweisen wollen, ist Vergilius. Es fehlen eine Reihe Eigennamen, über welche kein Leser des Vergil sich doch vorkommenden Falls im Lexikon Auskunft holen dürfte, z. B. Abaris Aen. 9, 344 Abarim; Abas, welchen Namen bei Vergil ein Grieche, ein Troer und ein Etrusker führen; (Achati als Gen. Aen. 1, 120 Ribbeck); „pocula, Acheloia, Wasser" muß heißen „mit, voll Wasser"; Achemenides Aen. 3, 614. 691; Acmon Aen. 10, 128; Acoetes 11, 30; 85. Aconteus 11, 612 fg. Actor, deren zwei in der Aeneis vorkommen. Von Verbindungen und Constructionen, welche neben dem gegebenen aus Vergil Aufnahme verdient hätten, erwähnen wir Itala cornus sub altum pectus abit. Aen. 9, 700; nox abacta, „vollendete" Aen. 8, 407 ist zu frei übertragen; abnegat Aen. 2, 654 weigert sich, absolut; nec abnuit omen Aen. 5, 531 als Beleg für die Construction mit dem Accusativ; „aboleo a) physisch: viscera undis mit Waschen wegbringen" Georg. 3,560 ist nicht recht verständlich, wahrscheinlich jedoch eine Vermischung der verschiedenen Erklärungen dieser Stelle; abruptis procellis Georg. 3, 259 und abrupto sidere Aen.12, 451; plantas tenero absci(n)dens de corpore Georg. 2, 23; humeris abscindere vestem Aen. 5, 685; abscondere furto fugam Aen. 4, 337; absumtae in Teucros vires Aen. 7, 301; accensa comas, accensa coronam Aen. 7, 75; furiisque accensas pectore matres Aen. 7, 392; numerum divorum altaribus addit Aen. 7, 211; für admorsa stirps hat Ribbeck ad morsum Georg. 2, 379. Das sind meine Notizen für die ersten hundert Spalten, welche sich in ähnlicher Weise durch

Digitized by Google

das ganze Werk fortführen lassen. Ein andrer Punkt, welcher bei Vergil besonders auffällt, aber auch für die übrigen Schriftsteller beachtet werden muß, ist die Orthographie. Wenn auch eine vollständige Umarbeitung derselben noch nicht rathsam erscheint, so dürfte es sich doch empfehlen J und j, sowie Formen wie abjicio u. s. w. gänzlich zu verbannen. Andere Schreibarten müßten wenigstens erwähnt, beziehungsweise bei einzelnen Schriftstellern, von denen es feststeht, daß sie so oder so geschrieben haben, durchgeführt werden.

Berlin, den 18. Mai 1871. Dr. H. Ebeling.

Dorschel. Elemente der Lateinischen Formenlehre. Jena. Frommann 1871.

Die heutige Schulgrammatik der alten Sprachen zerfällt in zwei Hauptclassen; die eine folgt der alten Methode und will von der Sprachvergleichung nichts wissen, die andere versucht die feststehenden Resultate derselben auch in die Schule einzuführen. Die griechische Grammatik ist in diesem Punkte weiter als die lateinische; hier haben wir die Werke von G. Curtius, Röder, Koch u. a. m., die bereits an vielen Schulen Eingang gefunden haben; für die lateinische Sprache haben wir Vaniçek, Möller, Schweizer-Sidler, Müller-Lattmann, Schmitt-Blank und die vorliegende Arbeit. Aber an wie vielen Gymnasien ist eine von den letztgenannten eingeführt? Ich glaube, nur an sehr wenigen. Einestheils standen und stehen auch bis jetzt alle Resultate noch nicht fest oder sind noch nicht praktisch eingerichtet, anderntheils meinte man auch, daß Sextaner nicht reif genug wären, um nach der sprachvergleichenden Methode unterrichtet zu werden. Ersteres mag richtig sein, letzteres aber ist, wie ich glaube, gerade von denen vorgebracht, die noch gar keinen Versuch hierin gemacht haben und daher von keiner Erfahrung sprechen können. Um so erfreulicher ist es, wenn wir hören, daß Herr Dorschel, Lehrer an der Kefersteinschen Erziehungsschule in Jena, seit mehreren Jahren nach der sprachvergleichenden Methode unterrichtet hat und daß aus diesem praktischen Gebrauche vorliegendes Werk hervorgegangen ist. Wie wir nur mit Freude jeden neuen derartigen Versuch begrüßen müssen, so wünschen wir auch von Herzen diesem Büchlein eine recht weite Verbreitung. Und hoffentlich wird sich auch mit der Zeit im Lateinischen diese neue Methode in der Schule Bahn brechen, denn davon bin ich, wie Dorschel

Digitized by Google

mit Recht sagt, fest überzeugt, daß diese Art der grammatischen Behandlung, welche sich gegen das Licht der Sprachwissenschaft nicht verschließt, sondern sich von demselben erleuchten läßt, die allein richtige ist.

Wie der Titel des Buches schon andeutet, so sind hier die Declinationen, Adverbia, Präpositionen und Conjugationen behandelt; eine Laut- und Wortbildungslehre fehlt, doch gedenkt der Verfasser diese bald als Anhang nachzuliefern. In der Darstellung der 3. Declination weicht der Verfasser von dem früheren Wege ab, indem er nicht den Charakter der Stämme, sondern den Ausgang des Nominativ Singularis zum Eintheilungsprincip genommen hat. Nach ihm zerfällt die Declination in folgende Unterabtheilungen: I. Wörter auf o- und -n (n-Stämme). a) Masculina und Feminina. b) Neutra. II. Wörter auf r und l. a) mehrsilbige b) einsilbige. III. Wörter auf as, os, us (ut) (s—, r— und Dentalstämme). a) mehrsilbige. b) einsilbige. IV. Gleichsilbige Wörter auf is, es, e (i-Stämme). V. Ungleichsilbige Wörter auf is und es. a) Dentalstämme. b) solche, welche s in der Declination zu r verwandeln. VI. Wörter auf x (und c), Guttural und i-Stämme. a) mehrsilbige. b) einsilbige. VII. Wörter auf s mit vorhergehender Liquida und labialer Muta. Ob dieser Weg für einen Sextaner leichter ist, kann nur die Erfahrung lehren, mir erscheint die Eintheilung, wie sie Vaniçek giebt, ebenso einfach. — Auf Seite 60—72 werden die Pronomina behandelt. Hier geht der Verfasser genauer auf die Entstehung der Endungen ein, ein Verfahren, das wir nur billigen können. Denn wenn auch Knaben von 8—9 Jahren dies noch nicht verstehen, so ist es doch für Schüler der oberen Classen sehr wichtig und im höchsten Grade anregend. — Auf Seite 72—82 folgen die Adverbia nnd Präpositionen. Den Schluß des Buches nimmt das Verbum ein. Nach einer kurzen Einleitung über tempora und modi folgen erläuternde Bemerkungen, die recht gut sind, dann die Paradigmata, hierauf die erste Conjugationsclasse d. h. die Verba, welche ihren Präsensstamm durch Anfügung von kurz a bilden, und zwar §. 56—61 Präsensstamm, §. 62—74 Perfectstamm, §. 75 Deponentia ꝛc., §. 79—86 die zweite Conjugationsclasse d. h. die Verba, deren Präsensstamm ohne Anfügung von kurz a gebildet ist.

Wenn wir im Folgenden einige Ausstellungen machen, so geschieht dies nicht um das Buch zu tadeln oder herabzusetzen, sondern um den Verfasser auf einige Punkte aufmerksam zu machen, die vielleicht in der zweiten Auflage verbessert werden könnten. — Auf Seite 6

muß die Regel über den Genitiv Sing. der Wörter auf ius nach der 2. Declination dahin erweitert werden, daß derselbe von nom. propriis auf lang i auslautet, von nom. appellativis auf ii; cf. Brambach Lateinische Orthographie p. 328. — Auf Seite 7 hätte, was freilich auch in andern Grammatiken nicht zu finden ist, über den Plural der Neutra virus, vulgus, pelagus etwas gesagt werden müssen, da die Schüler nicht wissen, ob sie z. B. pelagi oder pelaga, da es ja ein Neutrum ist, schreiben sollen. Von virus und vulgus scheint der Plural nicht vorzukommen, von pelagus heißt derselbe pelage z. B. Lucr. ed. Lachm. V. 35. pelageque sonora. VI. 620 pelage multa, truculentaque pelage Catull. 63. 16 nach L. Müller, in andern Ausgaben steht hier der Genit. pelagi, abhändig von truculenta. — Auf Seite 35 hätte von den Wörtern der 4. Declination, welche im Dat. und Abl. Plur. ubus bilden, nur angeführt werden sollen: „lacus u. tribus. Portus hat portubus und portibus.“ Busch, Zeitschrift für Gymn.-Wesen. 1870. p. 330. Denn acubus liest man nur bei Celsus, arcubus und quercubus beruhen nach Ferd. Schultz 51. 4 nur auf Angaben der alten Grammatiker nnd partubus findet sich außer bei Hor. ep. 5. 5 nur bei Spätlateinern. — Seite 36 durften bei den Wörtern der 5. Declination, die im Nom. Sing. ies und ia haben, barbaries und durities nicht angeführt werden. Denn bei Cicero findet sich barbaria. nur im Brut. 74. 258 wird babaries geschrieben, barbaries nur bei Florus und Ovid; ebenso erscheint die Form durities nur bei den Dichtern und den Prosaisten der silbernen Latinität, während Cicero und Caesar duritia schreiben. cf. Neue Lateinische Formenlehre I. p. 382 ꝛc. — Seite 44. Haus, Tempel heißt im Nom. Singul. nicht aedes sondern aedis. cf. Corssen Aussprache und Vocal. II. 228. — Seite 45 hätte zu der Bedeutung von loca: „Oerter, Gegenden“ auch noch „amtliche Stellen“ hinzugefügt werden können. cf. Neue I. p. 560. — Seite 46. imbecillus ist, wie M. Seyffert zu Cic. Lael. p. 148 sagt, nach den beiden Handschriften allein die classische Form, nicht imbecillis, cf. Madvig de finibus p. 730. — Seite 61 hätten die Formen des Plural vom pronom. determinat. ii, iis geschrieben werden müssen, nicht ei, eis. cf. Brambach p. 323. — Seite 73 werden neben den Locativformen postridie, quotidie, was doch endlich cotidie geschrieben werden sollte, auch proximidie, quintidie, primidie angeführt. Ich glaube kaum, daß der Verfasser für letztere Formen Belege beibringen kann. Vielmehr wird im Gellius X. 24 und Macrobius I. 4. 24, die über diese Formen

Digitized by Google

ausführlicher handeln, immer die proximi, die quinti (auch die quinte), die noni, die quarti, die pristini geschrieben, auch bei Plautus steht die crastini Mostell. v. 867, die septimi Menaechm. v. 1158, ja sogar die septimei Pers. II. 3. 8. — Neben der Locativform domi hätte auch domui erwähnt werden können, eine Form. die sich bei Cic. Tuscul. I., 22. 51 und de offic. III. 26. 99 findet und bei Tacit. Ann. XVI. 26 von Halm, Draeger und Baiter geschrieben wird. cf. Sirker, Lateinische Formenlehre p. 20. Bei vesperi vermissen wir heri, tempori, luci, mani als Locative der Zeit. — Bei den Verben finden sich einige Formen, die theils hätten vermieden, theils in einer Anmerkung näher besprochen werden müssen, ich meine z. B. die zweite Person Singul. Passivi. Man kann hier nicht deutlich sehen, ob die vollen oder die abgekürzten Formen den Vorzug verdienen. Da auch die andern Grammatiker in diesem Punkte so wenig bieten, so mag es erlaubt sein, einige Resultate meiner Beobachtungen aus den Ciceronianischen Reden zusammenzustellen. a) In der 2. Pers. Sing. Ind. Präs. der 2., 3. und 4. Conjug. wendet Cicero nur die vollen Formen an, in der 1. Conjug. kommen die vollen Formen, wenn ich recht beobachtet habe, 42mal vor, die abgekürzten dagegen nur 5 mal: arbitrare Div. in Caec. 40. Verr. III. 42. 184., de dom. 107 und delectare p. Balbo 42. b) Von der 2. Pers. Sing. Conj. Präs. kommt in der 1. Conjug. immer (22mal) .. ere vor, ausgenommen coneris p. Rosc. Am. 54, condemneris p. Tull. 22, 53, accuseris p. Mur. 7; in der 2. Conjug. immer (25mal).. are, nur fatearis Div. in Caes. 62, videaris p. Rosc. Am. 54, Catil. I. 23; in der 3. Conj. ohne Ausnahme are; in der 4. Conjug. 5mal .. are, einmal .. aris: mentiaris p. Mil. 60 c) In der 2. Pers. Sing. Ind. Imperf. erscheint nur .. bare und im Conjunct. nur die abgekürzte Form (41mal), außer videreris in Pis. 82 und patereris post red. in sen. 15. In der 2. Pers. Sing. Fu. findet sich nur die abgekürzte Form. — So das Resultat aus den Reden des Cicero, welches sich wahrscheinlich ebenso aus den andern Schriften desselben Autors ergeben wird. Man sollte doch auch auf diesen Punkt mehr Rücksicht nehmen und das hauptsächlich in der Grammatik bieten, was bei den besten Schriftstellern das Gewöhnlichste ist.

Bremen. C. Wagener.

Digitized b

IV. Pädagogiſche Zeitung.

A. Chronik der Schulen.

Preußen. Zur Geſchichte des höhern Schulweſens in Schleſien.

Mein letzter Bericht über Schleſiens höhere Lehranſtalten (Pädagog. Archiv XII. S. 367—371) beſprach die Ausſichten, welche ſich in der erſten Hälfte des vorigen Jahres auf Vermehrung und Erweiterung derſelben kund gaben. Die ausgeſprochenen Erwartungen ſind trotz des inzwiſchen eingetretenen Krieges mit Frankreich, welcher ſelbſtverſtändlich das allgemeine Intereſſe in Anſpruch nahm und viele Projecte, zu deren Ausführung die Segnungen des Friedens erforderlich ſind, in den Hintergrund drängte, zum größern Theile in Erfüllung gegangen. Zunächſt haben wir zu regiſtriren, daß in Waldenburg (Regierungsbezirk Breslau), welches inmitten einer Gegend liegt, die wegen unmittelbarer Nähe mächtiger Steinkohlenlager reich an induſtriellen Etabliſſements iſt, ein Gymnaſium begründet worden, wobei die Stadtcommune als Patron von den Gewerkſchaften weſentlich unterſtützt worden iſt. Die Anſtalt wurde zu Michaelis 1870 in den Klaſſen von Sexta bis Unter-Tertia incl. durch den Königl. Provinzial-Schulrath Dr. Scheibert aus Breslau eröffnet, und bei dieſer Gelegenheit der Director Dr. Scheiding, bisher Prorector am Gymnaſium in Jauer, in ſein Amt eingeführt. Zu Oſtern dieſes Jahres wurde die Ober-Tertia, welche räumlich von Unter-Tertia nicht geſchieden iſt, hinzugefügt.

Der Stadtcommune zu Jauer, welche nicht gerade zu den begüterten Stadtgemeinden der Provinz zählt, iſt es möglich geworden, für das im Jahre 1865 mit nicht unerheblichen Opfern begründete Gymnaſium ein neues Gebäude herzuſtellen, welches eine ſehr geſunde Lage hat und ſich äußerlich ziemlich ſtattlich ausnimmt. Das Progymnaſium in Ohlau, welches an der oberſchleſiſchen Eiſenbahn inmitten zwiſchen Breslau und Brieg liegt, wird demnächſt zu einem vollſtändigen Gymnaſium, und zwar mit ſimultanem Charakter, erhoben werden. In Freiburg, 1¼ Meilen von Waldenburg und 1¾ Meilen von Schweidnitz entfernt, haben ſich die Communal-Verwaltung und die Communal-Vertretung geeinigt, gleichfalls ein Gymnaſium in's Leben zu rufen. Das Gebäude, welches die neue Anſtalt aufnehmen ſoll, iſt bereits vorhanden und im Auftrage der Königlichen Staatsbehörden inſpicirt worden. Es liegt die Möglichkeit nahe, daß Referent in dem nächſten Berichte die Eröffnung dieſer jugendlichen Anſtalt wird melden können.

Ein Gymnaſium mit ſimultanem Character wird in dieſen Tagen (Michaelis) in Kattowitz in Ober-Schleſien inaugurirt werden. Zunächſt werden die drei untern Klaſſen hergeſtellt und die Anſtalt dann allmählig weiter entwickelt. Kattowitz gehört zu den Orten, welche durch ihre günſtige Lage in einer gewerb- und verkehrsreichen Gegend in den letzten Jahren an Frequenz zuſehends ſich gehoben haben. Auch dieſe Schule wird aus Communalmitteln begründet. Ueber den löblichen Eifer, der ſeit einigen Jahren in Oberſchleſien für Begründung höherer Lehranſtalten in den Stadtcommunen und unter Privatleuten hervorgetreten, iſt bereits früher von dem Berichterſtatter in dieſer Zeitſchrift geſprochen worden. Die neubegründeten Anſtalten erfreuen ſich einer bedeutenden Frequenz. Ganz beſonders tritt dieſelbe in dem Gymnaſium zu Beuthen hervor. Das Progymnaſium zu Groß-Strelitz

Digitized by Google

und die Realschule 1. Ordnung in Tarnowitz schreiten in ihrer Entwickelung rasch fort. — Auch auf der linken Oderseite Ober-Schlesiens ist ein neues Gymnasium und zwar in Patschkau mit confessionell-katholischem Charakter auf Kosten der Stadtcommune, die zu den begüterten unserer Provinz zählt, entstanden. Zum Director ist Oberlehrer Dr. Rösner aus Glatz berufen. Die Eröffnung erfolgte durch den Commissarius des Königl. Provinzial-Schulcollegiums Geh. Regierungsrath Dr. Dillenburger zu Michaelis 1870 in den drei untern Klassen. Durch diese Anstalt wird der Ueberfüllung des katholischen Gymnasiums zu Neisse, welches etwa 2½ Meilen entfernt davon liegt, vorgebeugt. Die Umwandelung der Realschule 1. Ordnung in Neustadt (Oberschlesien) geht so sicheren Schrittes vorwärts, daß sie binnen zwei Jahren vielleicht vollendet sein dürfte. Was Mittel-Schlesien anbelangt, so ist in Striegau vor Jahresfrist eine höhere Bürgerschule ins Leben getreten, zu deren Rector der Gymnasiallehrer Dr. Rösler aus Ratibor berufen worden ist. Die Realschule 1. Ordnung in Reichenbach, welche vor wenigen Jahren eröffnet worden, wird nach der Errichtung der Prima in ihrem inneren Ausbau vervollständigt werden. Einige kleinere Stadtcommunen tragen sich mit dem Gedanken, eine höhere Lehranstalt zu begründen; doch dürfte die Sorge um die Erweiterung des Volksschulwesens für's Erste die disponiblen Geldmittel noch in Anspruch nehmen. Unter den Bestrebungen der Communen Nieder-Schlesiens hat Referent bereits des Eifers gedacht, den Löwenberg bewiesen, um ein Realgymnasium den bereits bestehenden Lehranstalten hinzuzufügen; die Anstalt ist bereits in den untern und einem Theile der mittlern Klassen eröffnet. — In der Hauptstadt der Provinz dauert die Schulennoth fort. In den städtischen höheren Lehranstalten kann eine verhältnißmäßig nur geringere Zahl von Zöglingen aus anderen Orten Aufnahme finden. Der bekannte Dissensus zwischen der Communal- und Staatsbehörde über die Errichtung confessionsloser Schulen hat die Eröffnung des Johannisgymnasiums und der 3. Realschule 1. Ordnung bisher verzögert. Inzwischen hat man an die Vermehrung der Mittelschulen und die Erweiterung des inneren Ausbaues derselben gedacht. — Endlich bemerke ich noch, daß von den 5 Provinzial-Gewerbeschulen, welche zur Zeit in Schlesien bestehen, die Reorganisation auf Grund der Ministerial-Verordnungen vom 21. März 1870 bei dreien, nämlich der zu Gleiwitz, (Regierungsbezirk Oppeln), Brieg (Regierungsbezirk Breslau) und Liegnitz (im gleichnamigen Regierungsbezirk) beschlossene Thatsache, bei zwei anderen dagegen, nämlich in Görlitz (Regierungsbezirk Liegnitz) und Schweidnitz (Regierungsbezirk Breslau) sich noch in suspenso befindet. Zur gedeihlichen Entwickelung der Provinzial-Gewerbeschulen scheint die Verbindung derselben mit einer Vorschule in fünfjährigem Jahrescursus unbedingt erforderlich. Nach den Anforderungen, welche auf Grund der bestehenden Verordnungen an die Aufnahme in die Gewerbeschule gemacht werden, dürften derselben Zöglinge von ganz verschiedener Vorbildung zugeführt worden. Die Ministerial-Verordnung vom 21. März 1870 enthält für die Einrichtung derartiger Schulen keine Anweisung. In jedem einzelnen Falle ist die Genehmigung der Königl. Regierung für den einzureichenden Schulplan nachzusuchen. In mehreren Anstalten sind Vorschulen mit nur 3 Klassen genehmigt worden.

Seit meinem letzten Berichte sind einige Personal-Veränderungen in höheren Schulstellen vorgekommen. In Leobschütz starb der Gymnasialdirector Dr. Kruhl, einer der Veteranen unter Schlesiens Schulmännern. An seine Stelle trat als

Director Oberlehrer Dr. Waldeyer von dem Gymnasium an der Apostelkirche zu Köln am Rhein. Der Gymnasialdirector Dr. Heß in Oels übernahm das Directorat des Gymnasiums in Rendsburg. Sein Nachfolger ist Director Dr. Abicht, früher Professor in Schulpforte. Der Gymnasialdirector Dr. Grautoff in Lauban wird das Directorat in Minden übernehmen. Die Neuwahl, welche der Magistrat in Lauban vollzogen hat, ist auf den Oberlehrer Hoppe in Erfurt gefallen. Der Oberlehrer Maas von der Realschule in Sprottau ist als Prorector an eine der höheren Töchterschulen städtischen Patronats in Breslau berufen. Der Prorector Keller am Gymnasium in Ratibor tritt in den Ruhestand und wird in seiner Stelle durch den Prorector Künstler vom Gymnasium zu Hirschberg ersetzt werden.

Schweidnitz im Monat October 1871.

Professor Dr. Schmidt.

— Remscheid. Realschule 2. Ordnung ohne Latein.

Das erste Programm (1871) der „Städtischen Gewerbeschule" (Realschule 2. Ordnung) zu Remscheid (Director Dr. Krumme) enthält folgende Darlegung der Gründe, welche die Wahl der Realschule 2. Ordnung als der für Remscheid geeigneten Schulform veranlaßt haben.

„Weil es zu den Seltenheiten gehört, daß ein Remscheider sich den Studien widmet — in den letzten 11 Jahren hat Niemand aus der Bürgermeisterei Remscheid studirt — so konnte bei der Wahl der höhern Schule ein Gymnasium oder Progymnasium gar nicht in Frage kommen. Auch würde bei etwaiger Gründung einer Realschule 1. Ordnung die Prima keine Aussicht auf Besuch gehabt haben. So blieb denn nur die Wahl zwischen Realschule 2. Ordnung und höherer Bürgerschule.

Die erstere gilt schon durch ihren Namen in den Augen des Publikums für etwas Untergeordnetes, während sie in Wirklichkeit eine Schule eigner Art ist. Ihr Lehrplan lehnt sich nicht an den einer andern Schulart an, sondern bildet ein Ganzes und kann bei mäßiger Begabung und regelmäßigem Fleiße bis zum vollendeten 16. oder 17. Jahre absolvirt werden. Dieser Punkt muß der landläufigen Meinung gegenüber, als sei die Realschule 2. Ordnung eine Anstalt, die nur auf die Zeit hoffe, wo ihr die nöthigen Mittel zu Gebote stehen, um Realschule 1. Ordnung zu werden, ganz besonders betont werden. Die Realschule 2. Ordnung ist 6klassig und erfordert deshalb einen größeren Ausgabe-Etat als die höhere Bürgerschule, die nur 5 Klassen hat. Für die höhere Bürgerschule sprach auch noch der Umstand, daß seit Erscheinen der Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung eine große Anzahl solcher Anstalten gegründet worden ist.

Ein in die Sexta der Realschule 2. Ordnung eintretender Schüler kann unter keinen Umständen früher als nach 6jährigem Besuche der Anstalt das zum einjährigen freiwilligen Militärdienst berechtigende Zeugniß erhalten. Dem in die Sexta der höheren Bürgerschule eintretenden Schüler ist die Möglichkeit geboten, sich dieses Zeugniß schon nach 5jährigem Besuch der Schule zu erwerben. Denn der Kursus der Tertia ist allerdings in der Regel zweijährig, ausnahmsweise jedoch einjährig. Diese der höheren Bürgerschule wegen Aufnahme des Lateinischen in ihren Lehrplan seitens der Staatsbehörde zugewandten Begünstigungen waren es lediglich, welche veranlaßt hatten, die Erweiterung der früheren höheren Bürgerschule zu einer höhe-

ren Bürgerschule im Sinne der Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung vom 6. October 1859 als die geeignetste Reform derselben zu betrachten. Zur Beschleunigung dieses Uebergangs war bereits Ostern 1869 das Lateinische als obligatorischer Unterrichtsgegenstand eingeführt und zur Ertheilung dieses Unterrichts Herr Rübel an die frühere höhere Bürgerschule berufen worden.

Wie sich jedoch aus dem Folgenden ergeben wird, hat die Einführung des Lateinischen in den Lehrplan solcher Schulen, die ihre Schüler im günstigsten Falle nur bis zum vollendeten 16. oder 17. Lebensjahre behalten können, erhebliche Bedenken. Mit Rücksicht hierauf legte sich die mit der Reorganisation der früheren höheren Bürgerschule betraute Commission die Frage vor: Sind die Gründe für Ausschließung des Lateinischen aus dem Lehrplan der zu begründenden Schule der Art, daß sie das Opfer einer 6. Klasse rechtfertigen?

Indem ich hier die Gründe für und gegen Ausschließung des Lateinischen zusammenstelle, bemerke ich nochmals zur Vermeidung von Mißverständnissen, daß eine Schule ins Auge gefaßt ist, die ihre Schüler höchstens bis zum vollendeten 17. Jahre behalten kann. Diese letztere Bedingung wird sich hier nach den bisherigen Erfahrungen überdieß höchstens bei einem Drittel der in die Sexta eintretenden Schüler erfüllen. Bei der Beantwortung der eben gestellten Frage ist also auch die große Zahl derjenigen Schüler, die gleich nach der Konfirmation, also vor Vollendung des Schulkursus abgehen, ebenfalls zu berücksichtigen.

Die Gründe, welche für die Aufnahme des Lateinischen in den Lehrplan höherer Schulen vorgebracht werden, dürften etwa die folgenden sein. Ohne die Erlernung des Lateinischen soll die Erlernung einer jeden andern Sprache oberflächlich sein. Die vorherige Erlernung des Lateinischen erleichtere die Erlernung jeder andern Sprache. Das Lateinische soll als Schlüssel zum Verständniß der Fremdwörter, der lateinischen Inschriften und Citate ein nothwendiges Erforderniß der allgemeinen Bildung sein. Endlich soll der Schüler durch das Lateinische eine Anschauung der römischen Verhältnisse so wie der Sitten und Lebensweise der Römer erhalten; er soll durch das Lateinische die historische Grundlage der modernen Kultur kennen und damit die letztere tiefer erfassen lernen.

Daß das Lateinische durch seinen Reichthum an Formen sich zum Sprachunterricht besonders eignet, ist unbestreitbar; daß es aber in dieser Beziehung nicht durch das Französische ersetzt werden kann, dürfte doch nicht mehr als so feststehend angesehen werden. Wenn irgendwo auf dem Gebiete der Pädagogik und Methodik, so besteht hier eine Divergenz der Ansichten, wie sie nicht größer gedacht werden kann. Der Eine sucht zu beweisen, daß der gründliche Unterricht in fremden Sprachen nur mit dem Lateinischen beginnen kann; der Andere sucht umgekehrt zu zeigen, daß das Französische für den ersten Sprachunterricht sich ungleich besser eignet als das Lateinische. Unter diesen Umständen darf man wohl diesen Grund doch nicht als so durchschlagend ansehen, als er gewöhnlich hingestellt wird. Man treibe nur das Französische recht gründlich und man wird gewiß zu Resultaten kommen, die den Vorwurf der Oberflächlichkeit mit Recht von sich weisen können. Hätte man die Ausbildung von Sprachforschern im Auge, so würde man freilich anders zu verfahren haben; aber um solche handelt es sich hier nicht.

Die Erlernung des Lateinischen soll die Erlernung jeder andern Sprache erleichtern. Dieser Grund läßt sich insofern hören als die gründliche Erlernung einer jeden Sprache den Sinn für sprachliche Verhältnisse schärft und das Gedächtniß übt.

Digitized by Google

Für Jemand jedoch, der mit seiner Zeit hauszuhalten hat, ist der Umweg durch das Lateinische zum Französischen ein solcher, daß er die Erreichung des Zieles verhindert. Und welchen Nutzen hat erst der mit Tertia von der Schule Abgehende? Er hat die ersten Elemente von drei fremden Sprachen gelernt und hätte doch wirklich besser gethan, die eine fallen zu lassen, um in den beiden andern einen irgendwie nennenswerthen Erfolg zu haben. Der befruchtende Einfluß des Lateinischen auf das gleichzeitig gelernte oder ein Jahr später angefangene Französische dürfte bei genauerer Untersuchung auf ein sehr bescheidenes Maß zurückzuführen sein. Geht man nun gar in der Vorliebe für das Lateinische so weit, daß man verlangt, nur das Lateinische solle mit grammatischer Gründlichkeit betrieben, im Französischen dagegen solle das Hauptgewicht auf die Uebung gelegt werden — so fällt der in Rede stehende Grund für die Erlernung des Lateinischen ganz weg. Das Lateinische steht dann in einer Schule, wie wir sie hier im Sinne haben, so isolirt da, daß man sich doch füglich fragen kann, wozu es denn eigentlich gelernt werden soll. Die Redensart: „Die Schule hat genug gethan, wenn sie den abgehenden Schülern gezeigt hat, wie man Etwas lernt; auf das Was kommt es weiter nicht an," ist eben nur eine Redensart und der Trost: „Es wird ohnehin Vieles in Schulen zum Vergessen gelernt", ist für den, der sich damit trösten muß, ein schlechter.

Wenn das Lateinische als Schlüssel zum Verständniß der Fremdwörter gelernt werden soll, so könnten mit demselben Rechte die Anfangsgründe verschiedener anderer fremden Sprachen in den Bereich des Unterrichts höherer Schulen gezogen werden. Mit den aus andern fremden Sprachen entlehnten Wörtern scheint man es auch nicht so genau zu nehmen. Wie Mancher, selbst von denen, die eine weit größere Zeit auf ihre Schulbildung verwandt haben, als dem hier in's Auge Gefaßten möglich ist, gebraucht die Worte Basta, Matador, Fiasco ꝛc., ohne ihre Bedeutung in der Ursprache zu kennen, sich nur mit den Ergebnissen des Fremdwörterbuchs oder mit dem aus dem Zusammenhange errathenen Sinne begnügend. Auch macht das Lateinische, welches ein junger Mensch bis zum vollendeten 16. oder 17. Lebensjahre lernt, das Fremdwörterbuch noch lange nicht entbehrlich. Selbst der von Secunda des Gymnasiums Abgegangene wird das Fremdwörterbuch noch oft zu Rathe ziehen müssen, auch wenn er nicht sobald das seinem ganzen Berufe so fern liegende Latein zum größten Theile vergäße.

Der Gebrauch der Fremdwörter ist im täglichen Verkehr und sogar dort im Abnehmen begriffen, wo man ihrer am wenigsten entbehren zu können glaubte. Höchst beachtenswerth ist in letzterer Beziehung ein Aufsatz von F. von Salpius: Ueber die Verdeutschung amtssprachlicher Ausdrücke. (Preuß. Jahrbücher B. XXIII. S. 356.) Nachdem der Gebrauch fremdsprachlicher Ausdrücke auf seine Ursachen zurückgeführt worden ist, wird gezeigt, wie Rechtsbegriffe, ohne der Tragweite ihrer Bedeutung Eintrag zu thun und ohne zu geschraubten Ausdrücken seine Zuflucht nehmen zu müssen, sich im Deutschen wiedergeben lassen und dadurch Jedermann verständlich werden. Auch wird der Nachweis geliefert, daß die neuere Gesetzgebung mit Absicht und Erfolg die Ersetzung fremdsprachlicher Ausdrücke durch bezeichnende deutsche durchgeführt hat. Die Verfassungsurkunde gebraucht statt der Fremdwörter: Vermögensconfiscation, Armee, Competenz ꝛc. die deutschen Wörter: Vermögenseinziehung, Heer, Zuständigkeit. Ein ähnliches Bestreben zeigt sich in Erlassen, Ansprachen ꝛc. Zum Schlusse macht von Salpius weitere Vorschläge in dieser Richtung und empfiehlt bei neueren Gesetzen das in dem Entwurf der Subhastations-

Digitized by Google

ordnung befolgte Verfahren, hinter weniger gangbaren deutſchen Ausdrücken das entſprechende Fremdwort einzuklammern, um ſo dem erſteren allmählig Eingang zu verſchaffen.

Iſt ſchon der Gebrauch der Fremdwörter im Abnehmen begriffen, ſo gilt das noch mehr von den Citaten. Es iſt aber auch wirklich nicht recht erſichtlich, warum das: „Clericus clericum non decimat“, einen anderen und zwar kräftigeren Eindruck machen ſollte als das: „Eine Krähe hackt der andern die Augen nicht aus.“ Wollte Jemand den Beweis liefern, daß er Engliſch gelernt hat, indem er ängſtlich das Sprüchwort: „To carry coals to Newcastle“, ſtatt des deutſchen: „Waſſer in's Meer tragen“, gebraucht, ſo würde man das doch wahrſcheinlich, und mit Recht lächerlich finden. Die Schule, und namentlich die Realſchule ohne Latein, hat die Pflicht, der Schreibweiſe und der Bedeutung der Fremdwörter ein ganz beſonderes Augenmerk zuzuwenden, damit hat ſie an ihrem Theile genug gethan. Mit einem fakultativen lateiniſchen Unterricht ſcheint mir nicht viel erreicht werden zu können. Bei einem Unterrichtsgegenſtande, der ſo ohne alle Beziehung zum übrigen Unterrichte ſteht, ſind die Reſultate äußerſt gering und was endlich mühſam gelernt worden iſt, wird wegen Nichtgebrauch ſchleunigſt wieder vergeſſen.

Der letzte der vorhin für Einführung des Lateiniſchen angeführten Gründe hat außerordentlich an Gewicht verloren, ſeitdem einer unſerer namhafteſten Philologen, Profeſſor Bonitz, Direktor des Gymnaſiums zum grauen Kloſter in Berlin, ſich mit dankenswerther Offenheit und Unparteilichkeit geäußert hat. Der Sekundaner der höheren Bürgerſchule hat im Lateiniſchen nicht ſo viel gelernt, daß er durch das Medium des Lateiniſchen zu einer Anſchauung des römiſchen Lebens und Geiſtes gelangen könne. Wie viel weiß er von der römiſchen Geſchichte durch die lateiniſche Lectüre? Will man den Schüler ins Alterthum einführen, ſo geſchieht das ungleich beſſer durch gute Ueberſetzungen klaſſiſcher Werke, die durch philologiſch gebildete Lehrer erläutert werden, als durch einige dürftige Bruchſtücke lateiniſcher Autoren. Für die Kenntniß des Griechenthums bleibt dem Schüler der höheren Bürgerſchule ohnehin kein anderer Weg.

Man hat in neuerer Zeit angefangen, beim Unterrichte im Deutſchen und in der Geſchichte von Ueberſetzungen kleinerer, ein Ganzes bildender Partien aus alten Schriftſtellern in ausgedehnter Weiſe Gebrauch zu machen. Es iſt vorgeſchlagen worden, eine paſſende Auswahl derartiger Ueberſetzungen zum Mittelpunkt des deutſchen und geſchichtlichen Unterrichts zu machen. Soll damit geſagt ſein, daß außer einer derartigen Sammlung kein anderes deutſches Leſebuch gebraucht wird, ſo habe ich gegen ein ſolches Verfahren meine Bedenken. Ein deutſcher Unterricht, der lediglich geſchichtliche Stoffe zur Grundlage hat, muß nothwendigerweiſe auch in Bezug auf den Stil zu einer nicht wünſchenswerthen Einſeitigkeit führen. Wo bleibt da eine allmählige Einführung in den Schatz unſerer eigenen Literatur mit ihrer reichen, dem jugendlichen Gemüth ſo ſehr zuſagenden Mannigfaltigkeit? Ich möchte einen Mittelweg vorſchlagen und von den deutſchen Leſebüchern für Realſchulen in Zukunft mehr Berückſichtigung der Ueberſetzungen altklaſſiſcher Werke wünſchen als das bisher der Fall geweſen iſt. Nur hüte man ſich hier wie überall vor Extremen.

Von den Schwierigkeiten, welche dem lateiniſchen Unterrichte erwachſen ſind, ſeitdem das Publikum überhaupt angefangen, ſich näher um die Schule zu bekümmern, will ich hier nicht reden. Nur ſei erwähnt, daß dieſe es nicht geweſen ſind,

welche die Commission veranlaßt haben, eine Schule ohne Latein vorzuschlagen. Dem Publikum kann nun einmal kein unmittelbarer Einfluß auf die Einrichtung der Schulen eingeräumt werden. Die Commune muß sich Vertreter wählen, zu denen sie das Vertrauen hat, daß sie keine Mühe scheuen, die Wünsche der Bevölkerung kennen zu lernen. Welche dieser Wünsche als berechtigt anzusehen sind, muß dem Urtheil der Vertreter anheim gegeben werden. Diese werden dann bemüht sein, solche Wünsche thunlichst zu berücksichtigen und die Einrichtung der Schule, so weit es eine gesunde Organisation überhaupt zuläßt, den lokalen Verhältnissen anzupassen.

Durch das vorhergehende möchte ich nun keineswegs zu der Meinung Veranlassung geben, als ob die bei der höhern Bürgerschule auf das Lateinische verwandte Zeit für den Schüler ohne Nutzen gewesen wäre. Meine Behauptung geht nur dahin: Bei einem Schüler von der hier in's Auge gefaßten Kategorie, der nach dem Lehrplane der höheren Bürgerschule unterrichtet worden ist, steht die auf das Lateinische verwandte Zeit und Mühe — es ist etwa der 5. Theil sämmtlicher Unterrichtsstunden und mindestens ein eben so großer Bruchtheil der häuslichen Beschäftigung — nicht in richtigem Verhältniß mit dem für die geistige Ausbildung erzielten Gewinne.

Die Pflicht der Concentration fordert unabweislich den Ausschluß des Lateinischen. Zum Nachweis der größeren Concentration des Unterrichts auf der hiesigen städtischen Gewerbeschule im Vergleich zu dem auf einer höheren Bürgerschule gebe ich folgende Zusammenstellung. Dabei ist unterstellt, daß die höhere Bürgerschule eine in Bezug auf Berechtigungen den betreffenden Klassen der Realschule 1. Ordng. gleichgestellte ist, daß der Schüler der höh. Bürgerschule 2 Jahre in Tertia gesessen hat und daß der eine der beide Schulen Besuchende die Anstalt verläßt, sobald er die Berechtigung zum einjährigen freiw. Militärdienst erlangt hat. Das Jahr zu 40 Wochen gerechnet, ist dann der Schüler in den nachstehend bezeichneten Fächern während der nebenstehenden Zahl von Unterrichtsstunden unterrichtet worden.

	Höh. Bürgerschule.	Städtische Gewerbeschule.
Religion:	560	560
Deutsch:	800	1000
Lateinisch:	1360	—
Französisch:	880	1240
Englisch:	440	560
Geschichte und Geographie:	840	800
Mathematik und Rechnen:	1280	1440
Naturwissenschaften:	640	840
Schreiben:	280	280
Zeichnen:	480	840
	7560	7560

Dabei ist nicht unwesentlich, daß die Tertia einer höheren Bürgerschule zweijährig ist, was mancherlei Uebelstände hat. Diejenigen Schüler, welche bald nach dem Eintritt in die Klasse zu der Einsicht gelangen, daß sie das Ziel der Klasse mit einem Jahre doch nicht erreichen, lassen in ihrem Eifer nach und die bessern der im zweiten Jahre die Klasse besuchenden Schüler sind nicht immer ihren Kräften ent-

Digitized by Google

ſprechend beſchäftigt. Eine zweijährige Tertia bietet alſo bei Weitem nicht die Garantieen für den Fortſchritt wie zwei übereinander ſtehende Klaſſen.

Man beklagt ſich oft, daß die von der Schule abgegangenen jungen Leute ihre Schulfächer in der gröbſten Weiſe vernachläſſigen und in Folge deſſen das auf der Schule gelernte bald wieder vergeſſen. Es ſind nun allerdings mancherlei Gründe, welche dieſe alltägliche Erſcheinung veranlaſſen. Ein Grund iſt aber jedenfalls der, daß die Schüler auf der Schule nicht weit genug gefördert worden ſind. Der Schüler muß in dem, was er auf der Schule lernt, eine möglichſt große Fertigkeit erlangt haben. So hat die Schule z. B. in den Sprachen mit Nachdruck darauf zu achten, daß ſie dem Schüler einen guten Vocabelſchatz mitgibt und daß ſie ihm im Ueberſetzen aus der fremden Sprache in die eigene und umgekehrt eine möglichſt große Gewandtheit ertheilt. Wer nur mühſam, mit ſteter Benutzung von Lexikon und Grammatik ein in fremder Sprache geſchriebenes Buch zu leſen vermag, wird ſchwerlich ohne eine zwingende äußere Veranlaſſung ſeine Mußeſtunden mit der Lectüre fremdſprachlicher Werke zubringen. Die Schule, welche das Letztere wünſcht und wünſchen muß, ſtellt da eine Forderung ohne Berückſichtigung der thatſächlichen Verhältniſſe und muß nun ſehen, wie dieſe Forderung nur in ganz vereinzelten Fällen erfüllt wird. Der Lebensberuf ſtellt in unſerer Zeit, welche die Ausnutzung aller Kräfte zur Parole hat, Anforderungen an die Leiſtungsfähigkeit des Einzelnen, welche die Schule dringend mahnen, in ihren Forderungen an die Beſchäftigung während der Mußeſtunden mäßige Anſprüche zu machen, wenn ſie überhaupt beachtet werden will. Das hat ſogar das Gymnaſium in hinreichendem Maße erfahren müſſen. Wie viele Studirte befaſſen ſich noch im ſpäteren Alter mit den Originalen der Meiſterwerke der griechiſchen Literatur, wenn ſie nicht durch ihren Beruf geradezu darauf hingewieſen werden? Und warum nicht? Jedenfalls iſt ein Grund der, daß die Mühe, den griechiſchen Schriftſteller im Original zu leſen, mit dem Genuß in keinem richtigen Verhältniß ſteht.

In den andern Fächern ſteht die Sache ähnlich. Verlangt man von Jemand, daß er im Leben ein Intereſſe für Naturwiſſenſchaft haben, und es durch Leſen populärer Schriften und durch Anhören populärer Vorträge bethätigen ſoll, ſo hat man auch die Pflicht, ihm die Elemente dieſer Wiſſenſchaften auf der Schule zum geiſtigen Eigenthum zu machen. Es iſt eine Täuſchung, wenn man glaubt, die naturwiſſenſchaftliche Bildung würde im Verhältniſſe zu der Maſſe derer, welche die höheren Schulen verlaſſen, ſobald ſie die Berechtigung zum einjährigen freiw. Militärdienſt erlangt haben, unter den Nicht-Fachleuten Fortſchritte machen. Wer das Gymn. nur bis dahin beſucht, iſt ein Jahr in Phyſik, und zwar 1 Stunde wöchentlich, in Chemie gar nicht unterrichtet worden, und wer die Realſchule I. Ordnung oder die höh. Bürgerſchule bis zu dem genannten Ziele beſucht, hat in Phyſik und Chemie ein Jahr lang Unterricht genoſſen. Sollte das ausreichen, um dem Schüler die Elemente dieſer Wiſſenſchaften als dauernden Beſitz mitgeben zu können? Die Schule muß darauf hinſtreben, dem abgehenden Schüler die Fähigkeit gegeben zu haben, ſich weiter bilden zu können, ohne daß ihm die Schwierigkeiten, welche zum Theil ſtets vorhanden ſind, über alles Maß gehäuft werden. Erſt dann kann man bei dem Schüler ein inneres Bedürfniß zur Weiterbildung erwarten. Ein bis dahin gekommener Schüler hat einen Abſchluß in ſeiner Bildung erreicht. Soll das eben näher bezeichnete Ziel bis zu dem hier ſtets ins Auge gefaßten Alter erreichbar ſein, ſo muß alles vom Lehrplan ausgeſchloſſen werden, was nicht unbedingt hineingehört.

Nur durch Concentration auf ein sorgfältig ausgewähltes Minimum von Lehrstoff kann hier Etwas erzielt werden und darum Ausschluß des Lateinischen.

Weil die Aufnahme des Lateinischen in den Lehrplan die Erreichung des vorhin andeutungsweise, weiterhin aber ausführlicher mitgetheilten Zieles in den einzelnen Lehrfächern verhindert, und weil überdieß die Realschule ohne Latein eine Berücksichtigung der localen Verhältnisse gestattet, so hielt die mit der Reorganisation der früheren höheren Bürgerschule betraute Commission die Realschule II. Ordnung für die den hiesigen Verhältnissen am besten entsprechende Schulform. Sie nahm sich dabei die Friedrichs-Werder'sche Gewerbeschule zu Berlin — mit niedriger gesteckten Lehrzielen, wie das die Verhältnisse schon von selbst bedingen — zum Muster. Diese Anstalt ist die einzige von denen, die ihrer Zeit aus Prinzip und nicht aus Mangel an Mitteln den Uebergang zur Realschule I. Ordnug verschmäht hat. Seit dem Jahre 1864 sind nach demselben Plane neu errichtet worden: die Realschule zu Essen, die Louisenstädtische Gewerbe schule zu Berlin und die städtische höh. Gewerbeschule zu Magdeburg.

Die Anstalt hat demgemäß 6 aufsteigende Klassen, von denen die 5 untern einen je einjährigen Cursus haben, während der Cursus der oberen Klasse zweijährig ist.

Es unterliegt keinem Zweifel, daß die Prima einer Realschule I. Ordnung am hiesigen Orte, was die Zahl der Schüler betrifft, nur ein kümmerliches Dasein führen würde. Da fast alle Schüler sich dem gewerblichen Fache widmen, so fordern die Verhältnisse gebieterisch den Abgang von der Schule mit vollendetem 16. oder 17. Lebensjahre. Keine Ueberredungskünste, selbst wenn man sie anwenden wollte, keine Lobpreisung der Bildung würden gegen dies Gebot Etwas vermögen. Soll nun die überwiegende Mehrzahl oder man kann sagen fast die Gesammtheit aller Schüler sich ein Stück eines auf einen längeren Schulbesuch berechneten Pensums aneignen, sollen die theuersten Lehrkräfte einige wenige Schüler unterrichten — während andere Klassen vielleicht überfüllt sind — damit diesen Wenigen die Möglichkeit offen bleibt, von den obengenannten Berechtigungen Gebrauch zu machen? Da ist es doch im Interesse der Stadt, lieber jene Wenigen nicht in Betracht zu ziehen. Sie mögen, wenn sie Talent und Neigung haben, sich den Studien zu widmen, während der letzten Jahre ihres Besuchs der hiesigen Anstalt sich privatim das aneignen, was nothwendig ist, um nach ihrem Abgange von hier in die höheren Klassen der für diese Studien vorbereitenden Schulen eintreten zu können.

Die hiesige Schule faßt die Vorbildung für den Kaufmannsstand ins Auge und befähigt gleichzeitig die ihren ganzen Cursus absolvirenden Schüler zum Verständniß der die höhere Mathematik nicht anwendenden naturwissenschaftlichen und technischen Werke, sowie zum Besuch polytechnischer Schulen. Sie ist keine Fachschule, sondern eine Bildungsanstalt. Die Schule stellt sich die Aufgabe, die geistigen Kräfte ihrer Schüler harmonisch auszubilden und sucht diese Aufgabe durch den Unterricht in Religion, Deutsch, Geschichte und Geographie, Englisch, Französisch, Mathematik, Naturwissenschaften und Zeichnen zu erreichen. Die Befriedigung der außerhalb des eigentlichen Planes liegenden Bedürfnisse wird sie sich stets nach Möglichkeit angelegen sein lassen, so z. B. den Unterricht im Spanischen. In ähnlicher Weise wird für den Unterricht im Lateinischen gesorgt werden, wenn sich das Bedürfniß zeigt."

Digitized by Google

Der Lehrplan der Anstalt ist folgender (die Stunden für Gesang und Turnen sind nicht mit aufgenommen):

Klasse:	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
Dauer des Cursus in Jahren:	1	1	1	1	1	2
Religion	3	3	2	2	2	2
Deutsch	6	5	4	4	3	3
Französisch.	6	6	6	5	4	4
Englisch.	—	—	4	4	3	3
Geschichte und Geographie .	3	2	4	4	4	3
Mathematik und Rechnen . .	6	6	6	6	6	6
Naturwissenschaften	—	3	2	3	6	7
Schreiben	4	3	—	—	—	—
Zeichnen	2	3	4	4	4	4
Wöchentliche Stundenzahl:	30	31	32	32	32	32

B. Programmenschau.

Preußen. Universitäten und Akademien.

Berlin, Index lect. 1871, I. Irenaeus grammaticus. — Festrede, 15. Oct. 1870. Deutschlands Sieg über Frankreich. Von Carl Georg Bruns.

Bonn, Index schol. 1871, I. Friderici Heimsoethi de interpolationibus commentatio tertia.

— Sacram memoriam etc. III. Aug. 1870. Libellus Tobit e codice Sinaitico editus et recensitus. Franc. Henr. Reusch.

Königsberg, Acad. Alb. Regim. 1871. I. Scholia ad Odysseae L. XIII ex codicibus mss. Veneto et Monacensi edita ab Arthurio Ludwich.

— II. Ind. lect. I. L. Friedlaenderi observationes miscellae.

Breslau, Index schol. 1871, I. Martini Hertz de historicorum Romanorum reliquiis quaestionum capita quinque.

Göttingen, Index schol. 1871, I. Curtii Wachsmuth commentatio I. de florilegio q. d. Ioannis Damasceni Laurentiano.

— 1870. Rektoratswechsel. Hermanni Sauppii commentatio de duabus inscriptionibus lesbiacis.

Greifswald, Index schol. 1871, I. Francisci Susemihl de Aristotelis Politicorum libris tribus prioribus quaestiones criticae.

Kiel, 1870. VI. 1. 22. März 1870. Epikritische Bemerkungen zur Königsrede im Oedipus Tyrannos. Von Dr. O. Ribbeck.

Digitized by Google

— 1870, VI. 2. Festrede. Das Königthum der Ottonen u. Salier. Von Dr. Rudolf Usinger.

— 1869, V. Chronik der Univ. Kiel.

Königsberg, Acad. Alb. Regim. 1871. III. Varietas lectionis et scholia ad Batrachomyomachiam ex codice Veneto cum epimetro edita ab Arthurio Ludwich.

Münster, Index lect. 1871, I. De liberi arbitrii notione. Albertus Stoeckl.

Preußen. Gymnasien und Realschulen.

Provinz Brandenburg.

Gymnasien. 1870. Berlin, 1. Fr. Wilh.-G. Dir. Ranke. Zur aristotelischen Topik. Von Dr. Imelmann.

— 2. Joach.-G. Dir. Kießling. Das Leben des Epaminondas, sein Charakter und seine Politik. Von Oberlehrer Dr. C. Pomtow.

— 3. Wilh.-G. Dir. Kübler. Beiträge zur Würdigung der thukydideischen Reden. Von Dr. Heinrich Steinberg.

— 4. Gr. Kloster, Dir. Bonitz. Wohlthäterfest. Arkader als Wohlthäter Homers. Festrede von M. Sengebusch.

— 5. Collége Royal Français. Dir. Schnatter. Quae partes ab Aristotele τῇ νῷ tribuantur. Scr. O. Weissenfels.

Realschulen. 1870. Berlin, 1. Louisenst. Dir. Grohnert. Markgraf Gero, die Reichskirche zu Gernrode und die Gersdorfer Burg. Von Dr. H. Pröhle.

— 2. Dorotheenst. Dir. Kleiber. Ueber Berkeleys Idealismus. Von Oberl. Dr. Friedrich Friedrichs.

— 3. Königst. Dir Wenzlaff. Ohne Abh.

— 4. Andreasschule. Rector Hartung. Die oberen Schichten des Mittel-Oligocäns bei Buckow. Von Dr. Küsel.

Provinz Preußen.

Gymnasien 1870. Danzig, Dir. Kern. Beiträge zur Kritik der historia evangelica des Iuvencus. I. Die Handschriften der hist. ev. in Danzig, Rom und Wolfenbüttel. Von Dr. O. Korn.

Elbing, Dir. Benecke. Ueber eine mit den Kugel- und Cylinderfunctionen verwandte Function und ihre Anwendung in der Theorie der Electricitätsvertheilung. Von Prof. Dr. Mehler.

Graudenz, Dir. Hagemann. Observationes in locos nonnullos Stichi Plautinae. Von Oberl. Dr. Darnmann.

Hohenstein, Dir. Trosien. Aufgaben und Lehrsätze aus der ebenen Trigonometrie. Von Oberlehrer E. Blümel. — 2. Antrittsrede des Dir. E. Trosien.

Insterburg, G. mit Realclassen. Dir. Krah. Curtius als Schullectüre. Von Dir. Dr. Eduard Krah.

Digitized by Google

Königsberg, 1. Kneiph.-G. Dir. Skrzeczka. Beiträge zu den Molière-Studien. Von Oberl. H. Weyl.

— 2. Altst. Dir. Möller. Zur religiösen Anschauungsweise des Xenophon. Von Oberl. O. Fabricius.

Marienburg, Dir. Strehlke. Ueber Göthes Elpenor und Achilleis. Von Dir. Dr. Fr. Strehlke.

Realschulen 1870. Danzig, 1. Peter-Paul. Dir. Strehlke. Summirung unendlicher Reihen. Von Prof. Tröger.

— 2. St. Johann. Dir. Panten. Gajus und seine Institutionen. Von G. G. Schmidt.

Elbing, Dir. Brunnemann Antrittsrede des Directors Dr. Brunnemann.

Tilsit, Dir. Koch. Die Schweden in und um Tilsit im Winter 167[illegible]—79. Von Oberl. Fr. Fleischer.

Höhere Bürgerschulen. 1870. Bartenstein, Rector Gerhard. Ueber den Begriff der Freiheit. Von Rector Dr. Gerhard.

Gumbinnen, Rector Ohlert. Die um Gumbinnen wildwachsenden Phanerogamen. Von R. Zornow.

Pillau, Rector Zander. Ueber Pflege und Erziehung des Körpers.

Braunsberg, kath.-G. 1870. Dir. Braun. De Jove Homerico. Von Dr. Winter.

— 1871. Die Poesie der Orestes-Sage. Von Dr. Hüttemann.

Culm, kath. G. 1870. Dir. Lozynski. Generatianismus oder Creatianismus. Eine dogmatische Abhandlung. Von Dr. theol. Borrasch, 1. kath. Religionslehrer.

— 1871. De animalium quibusdam facultatibus. Commentatio zoologica. Scr. Augustus Laskowski.

Danzig, 1871. Dir. Kern. Beitrag zur Darstellung der Philosopheme des Xenophon. Von Dir. Fr. Kern.

Deutsch-Crone, Dir. Lowinski. 1870. Die Vorfahren Hugo Capets im Kampfe mit den letzten Karolingern um den westfränkischen Thron. Von Friedrich Löns.

— 1871. Zur Methode des mathematischen Unterrichts auf Gymnasien. Von C. Neus.

Elbing, Dir Benecke, 1871. Scenische Untersuchungen über den Chor bei Aristophanes. Von Dr. Richard Arnoldt.

Graudenz, 1871. Dir. Hagemann. Ueber die Integration einer linearen Differentialgleichung 1. Ordnung. Von Hossenfelder.

Gumbinnen, Dir. Arnoldt. 1871. Literaturgeschichtliche Aphorismen. 2. Stück. Gelegentlich einiger Gespräche Göthes mit Eckermann. Von Prof. Dr. Dewischeit.

— 1871. Die Tempusfolge in conjunctivischen Nebensätzen, ein Beitrag zur lateinischen Grammatik. 1. Theil. Von O. L. Dr. Robert Basse.

Hohenstein, 1871. Dir. Trosien. Lessings Kritik über die dramatische Poesie. Von Oberl. Dr. E. Gervais.

Digitized by Google

Insterburg, Dir. Krah. Curtius als Schullectüre. Eine Skizze. 2. Theil. Von Dir. Dr. Eduard Krah.

Königsberg, 1. Fr.-Coll. Dir. Wagner. Vergleichung der drei Generalstabsberichte über den Böhmischen Feldzug im Jahre 1866. Von Oberl. Dr. Hermann Eckardt.

— 2. Kneiph. Dir. von Drygalski. 1871. Das Weizenkorn und seine Keimung. Von Dr. Knobbe.

— 3. Altst. 1871. Dir. Möller. Die Stedinger, ihre Kämpfe und ihr Untergang, ein Zeitbild aus dem 13. Jahrhundert. Von O. Grämer.

Konitz, Kath. G. 1870. Dir. Uppenkamp. Die Entwicklung des spartanischen Ephorats bis auf Cheilon. Von Dr. Heinrich Conrad Stein.

— 1871. Zur Kritik und Erklärung der Satiren des Juvenal. Von Dr. Otto Meinertz.

Lyck, 18 0. Dir. Hampke. Abhandlung über die Lemniskaten. Von Oberl. Kuhse.

— 1871. Adalbert, Erzbischof von Bremen u. Hamburg. Von Dr. Fritz Embacher.

Marienburg, 1871. Dir. Strehlke. Die Dacischen Kriege Trajans. Von Ludwig Lucht.

Marienwerder, 1871. Dir. Töppen. Elbinger Antiquitäten. Ein Beitrag zur Geschichte des städtischen Lebens im Mittelalter. Von Dr. M. Töppen.

Memel, 1870. Dir. Düringer. De latinitate G. Solli Apollinaris Sidoni. Part. I. Von Dr. Kretschmann.

Neustadt in Westpr. 1870. Kath. G. Dir. Seemann. Aristophanes poeta quibus causis commotus oracula eorumque interpretes irriserit. Von Rochel.

— 1871. De temporum apud Homerum usu. Scr. F. Riemer.

Rastenburg, 1870. Dir. Techow. Ohne Abh.

Rössel, Dir. Frey. 1870. Ohne Abh.

— 1871. Vindiciae Cornelianae. Von Nowack.

Thorn, G. u. R. 1. Ordn. Dir. Lehnerdt. Die mathematischen Schriften des Nicolo Oresme. Von Maxim. Curtze.

Tilsit, 1870. Dir. Fabian. Kegelschnitte in doppelter Berührung. Von Alphons Milinowski.

— 1871. Entlassungsrede von Ostern 1863. Von Dir. Gottlieb Theodor Fabian.

Realschulen 1871. Bartenstein, höh. Bürgerschule. Rector Gerhard. Die Quelle des Plutarch im Leben des Marcellus. Von Dr. Heyer.

Culm, h. B. Rector Kewitsch. 1870. Wo liegt Cholinon? Eine Untersuchung über die Todesstätte des h. Adalbert. Von Rector Emil Titius.

Danzig 1. Realschule St. Johann. 1871. Dir. Panten. Ueber den Abfall des Preußischen Bundes vom Orden. Von Gustav Lohmeyer.

— 2. Petri-Pauli. 1871. Dir. Strehlke. 1. Einige Referate aus Dan-

ziger meteorologischen Beobachtungen. 2. Mathematische und physikalische Mittheilungen besonders aus dem Unterricht. Von Dir. Dr. Fr. Strehlke.

Elbing, Dir. Brunnemann. 1871. Die Entwickelung der chemischen Anschauungen vom Anfang bis zur Vollendung der dualistischen Theorie. Von Oberl. Dr. Nagel.

Gumbinnen, h. B. 1871. Rector Ohlert. Ueber Platons Protagoras. Von H. Kirchstein.

Königsberg, 1. Städt. R. 1870. Dir. Schmidt. Ueber den Einfluß Friedrich des Gr. auf die deutsche Literatur. Von Oberlehr. Dr. Louis Bernhard.

— 2. Burg. 1870. Dir. Schiefferdecker. Der Hades und das Leben der Verstorbenen in demselben. Von Dr. E. Wüst.

Marienwerder, h. B. 1870. Rektor von der Oelsnitz. Ohne Abh.

Pillau, h. B. 1871. Rector Zander. Ueber die Anziehung nach zwei festen Centren. Von Conrector Krakow.

Tilsit, 1871. Dir. Koch. Einiges über den Unterricht in der analytischen Geometrie. Von Oberl. Dr. J. Ellinger.

Wehlau. Dir. Friederici. 1870. Lehrplan für den lateinischen Unterricht an der Realschule zu Wehlau. Von Oberlehrer Dr. Schmitz.

— 1871. Ueber die Einfälle der Ungarn in Deutschland, während der Regierungszeit Heinrich's II. Von Krüger.

E. Miscellen.

Vom Büchertisch.

1. W. Buchner, Lebensbilder berühmter deutscher Männer. Straßburg, Schauenburg.

Uns liegen vor in 8 Bändchen von 100 bis 140 Seiten jedes die Biographien von Alexander von Humboldt, York von Wartenburg, Seume, Mozart, Göz von Berlichingen, Albrecht Dürer, Beethoven, Gneisenau. In schlichter Sprache schildert der Verfasser nach den Quellen, Briefen, eigenen Aufzeichnungen und den besten Geschichtswerken Geschick, Wesen und Wirken der Helden unseres Volks, dem Volk und der Jugend unseres Volkes zum Spiegel und zur Lehre, wie gerade die Größten groß geworden durch ernste Anstrengung, Ausdauer, Mannhaftigkeit, indem er besonders ihre Bedeutung für das deutsche Vaterland hervorhebt. Wir können also diese Sammlung unbedingt für unsere Schillerbibliotheken empfehlen, und wünschten sie in den Händen aller deutschen Knaben und Jünglinge.

Ebenso empfehlen wir:

2. Samuel Smiles, Hilf Dir selbst! Charakterskizzen und Lebensschilderungen. Aus dem Englischen übersetzt. Colberg, Post. 24 Bogen 1 Thlr.

Wie Fleiß und Energie des Willens auf allen Gebieten des Lebens Großes geschaffen und gewirkt, das zeigt uns der Verf. in einer überwältigenden Fülle von

Digitized b

Characterskizzen und Lebensschilderungen. Es sind die Helden der Arbeit im Wissen, in der Kunst, in der Industrie, im Handwerk, die der Verfasser vor uns hinstellt, wie sie in hartem Kampf schwierige Verhältnisse bezwingen und ein Segen werden für alle Nationen und alle Zeiten.

Ferner ist für Schülerbibliotheken und unsern Knaben und Jünglingen zu empfehlen:

3. Am häuslichen Heerd. Bilder aus der Geschichte, Literatur, Kunst, Naturwissenschaft, Länder- und Völkerkunde. Altenburg, Bonde.

I. Aus dem Alltagsleben. Bilder aus der Natur von K. Runkwitz. 154 S. Der Verfasser behandelt: das Wasser, die Luft, Brot und Fleisch, das Blut, Haut und Seife, die Gaslaterne und die Petroleumlampe, das Streichzündhölzchen Im Kleinen das Ganze erkennen lehren, das ist des Verfassers wohlgelungene Absicht gewesen.

II. Die Dichter der Befreiungskriege. Von J. Knipfer. 165 S. Arndt, Körner, Schenkendorf, Rückert.

III. Arme Kinder. Lebensläufe in aufsteigender Linie aus Geschichte, Literatur und Kunst. Von K. Th. Kriebitzsch.

Nicht über Haben und Genießen die Kraft erschlaffen, die strenge Arbeit und des Lebens tieferen, ernsten Inhalt untergehen zu lassen, dazu sollen diese Lebensläufe eine Mahnung sein.

4. F. Mösch, Die neueren Sprachen und ihr bildendes Element. Kempten, Kösel. 33 S.

Der Verf. empfiehlt den Rang, den bisher die französische Sprache in unsern Schulen eingenommen, der italienischen einzuräumen; sie verdiene den Vorzug nach ihrer Orthographie, Formenlehre, Syntax und Literatur. Für die Realschule ohne Latein hat schon vor Jahren Mager vorgeschlagen, als erste fremde Sprache die italienische zu nehmen. Die Wendung der Geschichte unsrer Zeit läßt wohl diese Sache einer ernstern Erwägung werth erscheinen.

5. J. G. Kutzner, Hülfs- und Schreibkalender für Lehrer. Minden, Volkening. 1872. 10 sgr.

Wird enthalten: Kalendarium, Schemata, Schülerlisten ꝛc., Notizbuch, Verordnungen, Pädagogisches, Neues und Wichtiges aus andern Wissensgebieten, Miscellen, die Kriegschronik 1870—71 ꝛc.

6. Ferdinand Schmidt, der Franzosenkrieg 1870—1871. Berlin, Lobeck.

Der Verf. ist unsern Lesern als trefflicher Erzähler der preußischen und deutschen Geschichte längst bekannt. Die hier vorliegende Darstellung des Kriegs der beiden letzten Jahre theilt alle Vorzüge der früheren Arbeiten des Verfassers. Nun hat unser Volk erreicht, was seine Geschichtschreiber, und unter ihnen Herr F. Schmidt, bisher ihm als seinen Beruf vor Augen stellen konnten. So kann denn der Verf. seine Aufgabe recht mit Freudigkeit angreifen. Wir billigen es ganz, daß er uns nicht blos die Geschichte des Krieges giebt, sondern daß er eben so lebhaft schildert, wie die Thaten unserer Heere nach ihrer historischen und sittlichen Bedeutung in der Heimath und in der Fremde voll gewürdigt wurden. Er giebt uns nicht blos die Geschichte des Krieges, sondern ein Bild unsrer Zeit.

Das Werk erscheint in Lieferungen à 3 sgr. In der 13. Lieferung schließt der I. Band von 580 S. mit der Schlacht von Sedan. Wir benutzen die Gelegenheit, um anzuzeigen, daß von

Digitized by Google

7. Ferd. Schmidt, Leitfaden der Brandenb. Preußiſchen Geſchichte. Berlin, Lobeck. 64 S. 10 Sgr.

die 4. Auflage erſchienen iſt. Sie führt die Geſchichte bis auf die Gegenwart, und bringt eine ausgezeichnete Karte: Der preußiſche Staat in ſeiner territorialen Entwickelung, die auch einzeln zu 7½ ſgr. käuflich iſt.

8. Neuer Leitfaden für den Turnunterricht in den Preußiſchen Volksſchulen. 2. vermehrte Aufl. Mit 53 Holzſchn. im Text, Berlin, W. Hertz. 118 S.

Der vorliegende Leitfaden ſtellt den Betrieb des Schulturnens in der Volksſchule nach dem Lehrgang der Preußiſchen Centralturnanſtalt dar. Sicher wird man auch in den höheren Schulen auf den unteren Stufen den Turnunterricht gern und mit Erfolg nach dieſem Leitfaden geben, und wir machen unſere Freunde, die ihn um des Zuſatzes auf dem Titel willen ſonſt leicht überſehen möchten, auf dieſe Arbeit aufmerkſam. Die Auswahl der Uebungen und ihre Beſchreibung ſind gleich zweckmäßig und ſorgfältig. Die elementaren Exercierübungen (tactiſche Elementarübungen) ſind nach Commando und Form der Ausführung dem Preußiſchen Exercierreglement angepaßt, was wir durchaus billigen. Die Frei- und Ordnungsübungen nehmen natürlich den größten Theil der Schrift ein. Von Geräthen ſind Bock und Schwingel nicht behandelt, deſto ſorgfältiger ſind die andern einfachen Geräthe bedacht und deſto mannigfaltiger die Uebungen an dieſen, welche ja für die jüngeren Kinder ſo vollſtändig ausreichen und auf die man auch bei den älteren Schülern den größten Nachdruck legen ſoll.

Zwei Bemerkungen des Herausgebers.

1. Herrn Dr. Suhles Vertheidigung gegen die Kohlſche Kritik ſeiner Grammatik iſt auch in No. 9 der Jahrb. für Philol. und Pädag. gedruckt. Als ich den Abdruck derſelben in d. Bl. zuſagte und auch nachdem der Satz ſchon vollendet war, war mir noch nicht bekannt, daß Herr Prof. Maſius die Antikritik in den Jahrbb. wolle drucken laſſen. Dieſe Bemerkung glaubte ich den geehrten Leſern d. Bl. und Herrn Prof. Maſius ſchuldig zu ſein.

2. Durch einen Irrthum in der Druckerei, den ich nicht mehr verbeſſern konnte, iſt Herr Dir. Volkmanns Arbeit über die Chrie in den Sprechſaal gerathen. Sie ſollte unter den Abhandlungen dieſes 9. Heftes ſtehen.

Langbein.

Druck von Herrcke & Lebeling in Stettin.

Digitized by

Bd. XIII. **Pädagogisches Archiv 1871.** No. 10.

I. Abhandlungen.

Der pädagogische und der absolute Werth der französischen Sprache.

Von W. B. in B.

Die Kämpfe der Geister und Meinungen, die um uns herum entbrannt sind, die ungeheuren politischen Umwälzungen, die sich vor unsern Augen vollziehen, lassen kein Gebiet des öffentlichen und individuellen Lebens unberührt. Auch der Schule erwachsen fort und fort die wichtigsten und, sofern wir hinsichtlich des Werthes der Geisteskämpfe Lessing'schen Ansichten huldigen, zugleich interessantesten Probleme. Zu letzteren dürfen wir wohl die Neugestaltung des Schulwesens in Elsaß und Lothringen rechnen. Wir sitzen nicht im hohen Rathe derjenigen, welchen dieses schwierige Werk obliegt, auch sind wir weit entfernt, unverlangte private Rathschläge zu ertheilen. Unser Interesse wird nur in theoretischer Weise von den vielfachen Fragen angezogen, die bei der Umgestaltung des Schulwesens der neuen Provinzen von Behörden und publicistischen Organen in Erwägung gezogen werden müssen. Als die bei weitem wichtigsten erscheinen die die Confessionalität und die Unterrichtssprachen betreffenden. Erstere, unter gegenwärtigen Verhältnissen in unserer engeren Heimath, wenn wir von einer solchen noch reden dürfen, fast ein Noli me tangere, ist für die neuen Landestheile, unverkennbar unter dem directen Einflusse des Fürsten Bismarck und aus politischen Gründen, bereits in freisinnigster Weise entschieden worden; sie soll uns hier nicht weiter beschäftigen, obwohl die betreffenden Principienfragen — wir erinnern nur an die Breslauer Schulstreitigkeiten und den Braunsberger Conflict — auch für Preußen von einschneidender Bedeutung sind. Daß die Sprachenfrage in billiger und den gegebenen factischen Verhältnissen entsprechender Weise werde geregelt werden, liegt zu sehr im allseitigen Interesse, als daß man den damit beauftragten Behörden, denen jedes Mittel der sachlichen Information zu Gebote steht, nicht volles Vertrauen schenken und sich mit einfacher Kenntnißnahme von dem Geschehenen oder Geschehenden begnügen dürfte. Es kann nun aber

Digitized by Google

nicht fehlen, daß bei einem so wichtigen Processe, wie der hinsichtlich der Regulirung der gegenseitigen Stellung des Deutschen und Französischen im Elsässisch-Lothringischen Schulwesen sich vollziehende ist, auch vielfach der pädagogische und absolute Werth der französischen Sprache zur Erörterung kommt, ein Thema, dem ein weit über die Grenzen der unmittelbaren Veranlassung gehendes Interesse gewiß nicht abgesprochen werden kann. Es sei daher gestattet, hier zwei vor Kurzem von den Zeitungen gebrachte, darauf bezügliche Mittheilungen zu reproduciren:

Elsaß-Lothringen. (Schw. M.) Straßburg, 15. August. Die theologische Facultät. Während die gegenseitig erbitterten Gemüther sich auf den bevorstehenden Wahlkampf vorbereiteten, ging in einem der Hörsäle des protestantischen Seminars an den Nachmittagsstunden des 4. August eine gewöhnlich unbemerkte Feierlichkeit vor sich; ein 25jähriger Candidat der Theologie vertheidigte in französischer Sprache eine sorgsam ausgearbeitete Thesis „Ueber den speculativen Mysticismus des Meisters Eckhart." Warum Schreiber dieser Zeilen sich auf dies von der Politik weit abgelegene Gebiet verirrt? werden Sie fragen. Warum er von der bewegten Straße in das stille Heiligthum der Wissenschaft flüchtet und aus den hochgehenden Wellen des Zeitstroms an einer ganz unbeachteten einsamen Strandinsel landet? Nun, auch anderen unendlich Höhergestellten und Höherbegabten als ihm mußte diesmal das theologische Klerikalexamen nicht ganz unbedeutend erscheinen. Wie wir vernehmen, wohnte der General-Gouverneur von Elsaß und Lothringen und einige Spitzen des Unterrichtswesens dieser Disputation bei, wohl nur in der Absicht, mit eigenen Augen zu sehen und mit eigenen Ohren zu hören, wie sich die bisherige theologische Facultät bei solchen Anlässen benimmt, auf welchem Grade der Entwickelung Lehrer und Schüler sich befinden, welches Geistes Kinder sie sind. Der candidirende Herr Alexander Zundt hatte als Thesis eine in jeder Hinsicht merkwürdige Monographie über die mittelalterliche Mystik und einen ihrer tiefsinnigsten Repräsentanten eingereicht. Inhalt und Form sind gleichermaßen ausgezeichnet; gründliche Forschung und eleganter Stil, gehaltreicher Gedanke und klarer Ausdruck bezeichnen die Arbeit als eine gediegene und weisen dem jugendlichen Verfasser, bei diesem ersten Auftreten, eine nicht zu verachtende Stelle in der neuern französischen Philosophenschule an. Die deutschen Oberbehörden mußten bei dieser Gelegenheit zur Ueberzeugung gelangen, daß die Straßburger theologische Facultät keines-

Digitized by Google

wegs, wie selbiger oft vorgeworfen, einer ausschließlich rationalistischen Tendenz huldigt, und daß den verschiedenen Richtungen, die nun einmal in der evangelischen Kirche nebeneinander bestehen, Rechnung getragen wird. Eine andere Bemerkung läßt sich hierbei nicht unterdrücken; die ganz besondere Eigenschaft der französischen Sprache, sich der abstractesten, spitzfindigsten Vorlagen zu bemeistern, und sie durch ihre Retorte hindurch, als ein ganz annehmbares, handliches Product hinzustellen. Es liegt auf der Hand, daß man aus dieser Uebergangsperiode heraustreten wird, und daß französische Disputationen dieser Art auf der künftigen Straßburger Universität auf die Länge nicht bestehen können. Aber ebensowenig läßt sich leugnen, daß den unter dem französischen Regime herangebildeten Studirenden der Uebergang beschwerlich, und dem mit Mühe und Noth errungenen Erwerb nicht ohne wehmüthigen Rückblick Valet gesagt wird.

In Betreff der Regelung des Schulwesens in Elsaß-Lothringen theilt die „Straßb. Ztg." Näheres mit; sie sagt:

„Es versteht sich von selbst, daß zunächst in allen Schulen ohne Unterschied der Unterricht in der deutschen Sprache obligatorisch sein wird, und zwar nicht mit zwei bis drei nebenher laufenden Stunden, sondern in jeder Klasse mit sechs Stunden wöchentlich, damit das Versäumte nachgeholt und den Forderungen der Examina entsprochen werden könne. Ferner wird die unterste Klasse jeder Lehranstalt den ganzen Unterricht, mit Ausnahme des französischen, dem etwa sechs Stunden zu gewähren sind, in deutscher Sprache zu führen haben. Sind die Schüler dessen ungewohnt, so wird eben durch diese Maßregel jede Stunde zugleich eine Sprachstunde sein. Was das Haus etwa versäumt hat, muß die Schule nachholen. Die geborenen Franzosen werden sich dem zu fügen haben, wie sie es im übrigen Deutschland thun würden; sind doch unsere deutschen Beamten mit ihren älteren Kindern in derselben und wahrscheinlich noch in weit üblerer Lage! Denn neben der französischen Unterrichtssprache, welche in den mittleren und oberen Klassen vorläufig möglichst festgehalten werden wird, haben sie noch die ungründliche und gänzlich mechanische Methode des französischen Unterrichts in Kauf zu nehmen, soweit die bisherigen Lehrer bleiben. Also nur kein Geschrei über Kränkung und Vergewaltigung! Für die Unterrichtssprache würde eine Theilung nach den Lehrgegenständen eintreten; beide Sprachen würden gleichmäßig geübt werden, natürlich die alten Sprachen, Lateinisch und Griechisch, müssen auf Grund des Deutschen gelehrt werden; schon deshalb, weil das Fran-

Digitized by Google

zösische keinem alten Classiker gewachsen ist. Ebenso soll Geschichte — und zwar die allgemeine, nicht die neuere französische — in deutscher Sprache und Wahrhaftigkeit, daneben auch Geographie zur Vermeidung grober Ignoranz vorgetragen werden. Für die gesammten mathematischen Wissenschaften dagegen, auch Physik, Chemie und Naturgeschichte, würde die französische Sprache beizubehalten sein, nicht etwa, weil in diesen Fächern bisher mehr geleistet worden wäre — nein! die deutschen Gymnasiasten und Realschüler liefern qualitativ wie quantitativ höher stehende Leistungen — sondern um der Billigkeit willen und in Folge einer Rücksichtnahme, wie sie nur von einer deutschen Regierung zu erwarten ist."

Es ist nicht unsere Absicht, auf Grundlage des einen über den Werth des Französischen sich sehr anerkennend aussprechenden privaten Urtheils und der weit weniger wohlwollenden officiellen Kundgebung eine erschöpfende Darlegung unserer eigenen Ansichten zu geben. Wir müßten vielfach Gesagtes wiederholen, ohne hoffen zu dürfen, von den zahlreichen Vertretern eingewurzelter Vorurtheile und Antipathien auch nur die geringste Concession zu erlangen. Doch können wir es uns nicht versagen, wenigstens einige einzelne Bemerkungen daran zu knüpfen:

Ueberraschend ist in der Straßburger Correspondenz des Schwäbischen Merkurs, daß es als eine ganz besondere Eigenschaft der franz. Sprache hervorgehoben wird, sie vermöge sich der abstractesten, spitzfindigsten Vorlagen zu bemeistern, allgemein anerkannt dagegen ist ihre Fähigkeit, die von ihr verarbeiteten Materien durch ihre Retorte hindurch als ein ganz annehmbares, handliches Product hinzustellen. In der That leistet die französische Literatur in der Popularisirung, edlerer Art ganz Vorzügliches; es genügt, auf die durchweg nach Form und Inhalt vortrefflichen Artikel der Revue des deux mondes zu verweisen, welche weit entfernt, der Wissenschaftlichkeit Abbruch zu thun, in jeder Beziehung geeignet sind, die Resultate der Wissenschaft weiteren Kreisen des Publicums zu vermitteln, und wer die aus der Feder Vacherot's, Renan's und Paul Janet's herrührenden Artikel kennt, wird auch die erstere Bemerkung des Sch. M. durchaus begründet finden. Mit Unrecht hat man die deutsche Philosophie für unübersetzbar ins Französische gehalten; es existiren von Kant und Hegel französische Bearbeitungen, die den Originalen, soweit dies in Uebersetzungen überhaupt möglich ist, vollkommen gerecht werden. Ja die Bemühungen, das, was schon im Originale schwer verständlich ist,

Digitized by Google

in die dem französischen Idiome unerläßliche Klarheit hinüber zu leiten, verdient die höchste Anerkennung und keineswegs die landläufige Geringschätzung, die gewöhnlich eine Folge mangelnder Sachkenntniß ist. Manche Schriften sind allerdings unübersetzbar; doch wird man der französischen Sprache keinen Vorwurf daraus machen dürfen, wenn die Schriften Jean Paul's und die lyrischen Gedichte Göthes oder Anderer einer französischen Reproduction unzugänglich sind, ebensowenig als der deutschen, wenn sie es aufgeben muß, Beranger's Chansons wiederzugeben. Die Accomodationsfähigkeit der deutschen Sprache ist allerdings unvergleichlich viel größer, als die der französischen, doch täuscht sie uns nur zu leicht über den wirklichen künstlerischen Werth unserer Uebersetzungsliteratur. Bei den höchsten literarischen Productionen sind Form und Inhalt so innig verwachsen, daß auch die beste Uebersetzung weit hinter dem Originale zurückbleiben muß, und merkwürdiger Weise sind es gerade die neueren Literaturen, in deren Uebertragung die deutsche Uebersetzungskunst verhältnißmäßig am wenigsten leistet. Außer den guten Shakespeare-Uebersetzungen ist die Reihe der wirklich gediegenen deutschen Uebertragungen klassischer Schriften neusprachlicher Literaturen im Vergleiche mit den mustergültigen Bearbeitungen griechischer und lateinischer Schriften eine auffallend kleine.

Für die Beurtheilung des Werthes einer Sprache an sich ist ihre größere oder geringere Accommodationsfähigkeit an fremde von durchaus secundärer Bedeutung; doch unterschätzt der officielle Artikel die Leistungsfähigkeit der französischen Sprache gar zu sehr, wenn er kategorisch behauptet, daß das Französische keinem alten Klassiker gewachsen sei. Zunächst darf nicht übersehen werden, daß die Muttersprache immer das Medium bleiben muß, durch welches das wirkliche Verständniß eines fremdsprachlichen Schriftstellers einzig und allein vermittelt werden kann. Durch Zwischenschiebung des doch nur unvollkommen beherrschten Deutschen würde die Schwierigkeit für den nationalfranzösischen Schüler offenbar nur vergrößert. Von dem Verständniß des alten Klassikers muß auf dem Wege durch das Deutsche weit mehr verloren gehen, als wenn die Muttersprache unmittelbar zu Hülfe genommen wird.

Schon bei der Behandlung klassischer Schriften der eigenen Sprache ist eine absolut erschöpfende Interpretation unmöglich, selbst wenn sie wünschenswerth wäre, was wir verneinen. Stets wird ein incommensurabler Rest übrig bleiben, welcher der durch Uebung stets

Digitized by Google

wachſenden recipirenden Geiſtesthätigkeit anheimgegeben werden muß. Um ſo weniger kann die Interpretationsthätigkeit bei der Behandlung fremdſprachlicher Schriften ins Unendliche ausgedehnt werden, indem die Ueberwindung der ſprachlichen und materiellen Schwierigkeit ſchon ein beträchtliches Präcipuum an Zeit und Kraft beanſprucht.

Für den Nationalfranzoſen iſt die franzöſiſche Interpretation ebenſo unentbehrlich, wie für den deutſchen die deutſche; daß ſie wegen einer angeblichen Unzulänglichkeit des Franzöſiſchen nicht nothwendig unzulänglich ſein müſſe, geht aus dem Vorhandenſein recht guter franzöſiſcher Ueberſetzungen alter Klaſſiker hervor, an denen beſonders der Didot'ſche und der Hachette'ſche Verlag reich iſt. Was an einer Ueberſetzung des Plutarch von Ricard, des Herodot von Miot, des Tacitus von Burnouf mit Grund auszuſetzen wäre, möchten wir, die Unvollkommenheit alles Menſchenwerks und insbeſondere aller Ueberſetzungen in Anſchlag gebracht, von einem gründlichen Kenner beider Sprachen wohl erfahren. Ja wir ſind geneigt, das Studium ſolcher franzöſiſchen Ueberſetzungen neben einer Auswahl deutſcher als ein durchaus unverächtliches Mittel zur Einführung der Realſchüler in die Schriftwerke des klaſſiſchen Alterthums dringend zu empfehlen. Es dürfte vielleicht mehr wirklicher Nutzen damit erzielt werden, als durch den jetzigen Zeit und Kraft in unverhältnißmäßiger Weiſe abſorbirenden Betrieb des Lateins.

„Ebenſo ſoll Geſchichte in deutſcher Sprache und Wahrhaftigkeit, daneben auch Geographie zur Vermeidung grober Ignoranz auf Deutſch vorgetragen werden."

Dieſer Paſſus bürdet implicite der Sprache auf, was ohne Zweifel der franzöſiſchen Unterrichtsweiſe zur Laſt fällt. Nicht die franzöſiſche Sprache an ſich iſt mit der Unwahrhaftigkeit oder Lüge als einem unvermeidlichen Ingredienz verquickt. Zwar hat man der franzöſiſchen Sprache auch dieſen Vorwurf machen wollen, allein nur aus einer gänzlichen Verkennung der Eigenart derſelben und aus einer Nichtbeachtung des Verhältniſſes zwiſchen Sprache und Denken. Der Umſtand, daß in den letzten Jahren die franzöſiſche Sprache in unerhörter Weiſe zur Dienerin nationaler Lügen gemacht worden iſt, ſoll uns nicht ungerecht gegen die Sprache ſelbſt machen. Wir müßten ja dann auch die zahlloſen klerikalen und ultramontanen Nichtswürdigkeiten, die tagtäglich in deutſcher Sprache ans Licht treten, unſerer edlen Mutterſprache zur Laſt legen.

Keine Sprache kann das Privilegium beanspruchen, allein den Anforderungen der Gedankenarbeit in absoluter Weise zu entsprechen, und wenn Mähly (Neue Jahrb. für Phil. und Pädagogik. Bd. 101 u. 102, Heft 8) behauptet: „das Latein ist auch den übrigen Sprachen, welche auf Schulen getrieben (sic), an logischer Consequenz überlegen, es ist eine plastische Logik", so ist das eben nur eine unbewiesene und unbeweisbare Behauptung. Das Latein ist eine herrliche Sprache von hoher pädagogischer Bedeutung, allein es vermag dem Gedanken nur auf seine, nicht auf absolute Weise beizukommen. Und dieser Mangel, der ihm wie allen Sprachen anhaftet, ist für dasselbe wie für jede Sprache eine Quelle zahlreicher literarischer Schönheiten, wehrt ihm aber den Alleinbesitz der „plastischen Logik". Die Geistesarbeit der Menschheit ist unter die verschiedenen Nationen und ihre Sprachen vertheilt. Gäbe es eine absolut vollkommene Sprache, so wäre nicht abzusehen, warum die Menschheit sie nicht sobald wie möglich zur alleinigen machte. Die Beibehaltung der übrigen wäre dann in der That überflüssig.

R. Haym sagt in „Hegel und seine Zeit" p. 310:

„Man vergleiche die wissenschaftlichen Werke der Engländer mit denen unserer Nation, und bald genug wird man inne werden, daß der Typus des englischen Denkens ein wesentlich anderer ist, als der des deutschen. —

Die Begriffswelt, mit der ein Volk sich umgiebt, ist ein Product seiner Natur, seiner Geschichte, seiner Sprache, seiner Literatur; nicht blos die moralischen, die ästhetischen, die religiösen, die politischen, sondern auch die allgemeinen Denkformen sind bis auf einen gewissen Grad verschieden nach der Verschiedenheit der Völker und Zeiten.

Vor Allem die Dichter und die Denker sind es aber, welche einer Nation ihre Empfindungs-, Anschauungs- und Gedankenformen entwickeln und vergegenständlichen. Thun sie es in der Regel, ohne es ausdrücklich zu beabsichtigen, so liegt es der Philosophie doch nahe, es auch bewußt und geflissentlich zu thun. Absichtlich zieht der Grammatiker die Formen seiner Sprache in ein grammatisches System zusammen. Auch die Denkformen und die allgemeinen Begriffe, von denen eine Nation in ihrem alltäglichen wie in ihrem wissenschaftlichen Raisonnement zehrt, könnte ein philosophischer Grammatiker compendiarisch zusammenstellen und systematisch zur Uebersicht bringen. Der Mann zwar, welcher die Ueberzeugung hätte, daß es ein absolutes

Digitized by Google

Erkennen und folglich ein absolutes Gedankensystem gäbe, dieser Mann würde wenig zu einem solchen Unternehmen geeignet erscheinen, es müßte denn sein, daß er gleichzeitig ein sehr entschiedenes Bewußtsein von seiner historischen Bedingtheit hätte; es müßte denn sein, daß er sich außerdem eingeredet hätte, diese seine Gegenwart sei das im Wesentlichen abschließende Ziel aller vorausgegangenen Geistesentwickelung."

Wir fürchten nicht, daß aus diesem schönen Appell an die nationale Unparteilichkeit herausgelesen werde, was wir widerlegen wollen, nämlich, daß die französische Sprache an sich nothwendig mit der Lüge verwebt sei. Wir müßten sonst den Beweis durch bestimmte Facta abwarten, um ihn zu entkräften; die Anführung blos unadäquater Ausdrücke und Wendungen, der ein gleiches Contingent aus jeder andern Schulsprache mit Leichtigkeit gegenüber zu stellen wäre, würde natürlich nichts beweisen.

Oder sollte die Zusammenstellung von „deutscher Sprache und Wahrhaftigkeit" von uns zu scharf aufgefaßt sein? Kaum können wir es glauben. Jedenfalls wird unsere Auffassung von der Art und Weise unterstützt, wie die Nothwendigkeit, die Geographie auf Deutsch zu lehren, begründet wird. Die große Ignoranz der Franzosen in geographischen Dingen wollen wir nicht leugnen. Doch ist eine innere Beziehung zwischen dieser und der Sprache nicht nachweisbar. Daß es auch in französischer Sprache recht tüchtige geographische Werke giebt, ist bekannt. Auch die Schulbücherliteratur hat an solchen keinen Mangel. Wenn die geographische Wissenschaft in Frankreich nicht auf derselben Höhe steht, wie in Deutschland, so kommt dies vorzugsweise auf Rechnung der geringen Kenntniß ausländischer Literaturen und der mit der nationalen Selbstgefälligkeit innig zusammenhängenden geringen Beschäftigung mit ausländischen Angelegenheiten überhaupt. Für diese Unterlassungssünden, die übrigens doch nicht mehr in demselben Grade wie früher hervortreten, sind die Franzosen ebenso grausam als gerecht bestraft worden. Vielleicht sind sie so klug, sich ihre bitteren Erfahrungen zu Nutze zu machen. Wie man aber der Sprache selbst die Schuld für die geographische Ignoranz beimessen kann, ist unerfindlich. Ist sie ungeeignet, die geographischen Belehrungen auszudrücken? Wir möchten das gerade Gegentheil behaupten. Denn daß die Franzosen in der Mathematik, Physik und den übrigen Naturwissenschaften, sowie in der klaren und gewandten Darstellung Vorzügliches leisten, wird man nicht bestreiten wollen.

Die neueren Sprachen haben auf unſern Schulen ein eigenes Loos. Entbehren will oder kann man ſie nicht; dabei aber ſind ſie der Gegenſtand zahlloſer Vorurtheile, welche die günſtige Entwickelung dieſes Unterrichtsfaches wenig fördern, beſonders da ſie die Achtung davor ſyſtematiſch untergraben. Dem Einen ſind ſie zu leicht *), der Andere vermißt an ihnen die Würde und findet die Sätze: Ego laudabar, tu vituperabare, *Οὐ ῥᾳδιόν ἐστιν ἐπὶ κάλων βαίνειν* höchſt würdevoll, dagegen den Satz: En France on boit plus de vin que de bière höchſt würdelos. **)

Einem Dritten***) wird nicht genug darin geleiſtet, er beanſprucht die Fertigkeit im Schreiben und Sprechen, iſt aber wieder ſo unglücklich zu finden, daß die Befähigung zu jedem wiſſenſchaftlichen Berufe von der Kenntniß der neueren Sprachen ganz unabhängig iſt.

Ein Vierter glaubt, daß man die neueren Sprachen gar nicht ſprechen, ſondern nur parliren könne. Parliren! Das iſt das große Wort, das Schwert Salomonis! Ein Fünfter findet es gefährlich, den Weg zu ſchädlicher Lectüre zu eröffnen. Wahrſcheinlich läßt er ſeine Kinder auch nicht mit Meſſer und Gabel eſſen, weil ſie ſich ſchneiden und ſtechen könnten. Ein Sechster verwirft die fremde Sprache, weil die Nation auch Lügner in ihren Reihen zählt, ein

---

*) Eine befriedigende Antwort auf die Frage, weshalb die überwiegende Mehrzahl aller Gymnaſiaſten im Franzöſiſchen ſo wenig leiſtet, habe ich mir nicht geben können. Die Sprache iſt ſo leicht, daß man glauben ſollte, ſie müßte deshalb auch mit Leichtigkeit gelernt werden; ich bin aber überzeugt, daß ſie der Umſtand gerade ſchwer macht, daß ſie ſich größtentheils in feſten Regeln und Formen, ja ſo zu ſagen in unberechenbaren Formeln bewegt, die der Thätigkeit des Lernenden weniger als in den alten Sprachen Anregung zum Denken geben und Gelegenheit dazu übrig laſſen. Der Menſch freut ſich einmal über nichts recht, was ihm nicht wenigſtens einiges Kopfzerbrechen verurſacht hat; dahin gehören aber ſolche Gegenſtände nicht, die nur ein Auffaſſen mit dem Gedächtniß und ein äußerliches Aufmerken verlangen. Ferner kam es mir wenigſtens auch immer ganz eigenthümlich vor, wenn ich von dem Ernſte und der Großartigkeit der entfernten Welt des claſſiſchen Alterthums zu der Beſchäftigung mit dem Franzöſiſchen übergehen ſollte, um mich hier faſt immer mit Begriffen, Gedanken und Erſcheinungen der Jetztzeit zu beſchäftigen: es kam mir gerade ſo vor ꝛc. Schmalfeld, Erfahrungen auf dem Gebiete des Gymnaſialweſens. p. 41. ff.

**) Programm des Gymnaſiums zu Eisleben. 1869.

***) Schmalfeld l. c. p. 42.

Digitized by Google

Siebenter, weil es Ignoranten in ihr giebt, ein Achter, weil sie keinem alten Klassiker gewachsen sei, ein Neunter, weil er die eigene Nationalität gefährdet wähnt, 2c. 2c.

Daß die jüngsten Zeitereignisse und das schmachvolle Betragen der Franzosen nicht geeignet sind, letzteren, ihrer Literatur und Sprache Sympathieen in Deutschland zu erwerben, ist natürlich, und schon sind Stimmen laut geworden, welche die Einschränkung oder gänzliche Abschaffung dieses Lehrfachs befürworten. Wir fürchten nicht, daß es so weit kommen könnte; wir würden uns sonst von den Franzosen beschämen lassen, die, dürfen wir nach einer uns vorliegenden Zeitungsnummer einen weiteren Schluß bilden, trotz ihrer deutschfeindlichen Gesinnung das Deutsche da, wo es eingeführt ist, und dessen Vertreter keineswegs, wie man wohl voraussetzen dürfte, überall verbannt haben. Eine uns vorliegende Nummer des in Bar-le-Duc erscheinenden Bon Sens vom 10. August 1871 enthält einen Bericht des Lycée de Bar-le-Duc über die Distribution des Prix de l'année classique 1870—1871. In allen Klassen figurirt das Deutsche unter den mit Preisen bedachten Hauptgegenständen. Unter

Classe de quatrième heißt es z. B.

Allemand. — Professeur: M. Fritsch. — Prix: Mathelin' Fernand; Lavignon, Henri; unter

Classe de septième:

Allemand. — Professeur: M. Rauch. — Prix: Lefévre, Henri; Vinchon, Louis.

Dieselbe Zeitungsnummer enthält ein Inserat über die

École préparatoire spéciale
aux écoles d'arts et métiers
dirigée par M. Gosserez.
Rue Saint-Nicolas 1, à Châlons-sur-Marne.

Unter den dort gelehrten Sprachen wird neben la langue anglaise auch la langue allemande genannt.

Mit Befriedigung darf der Menschenfreund jedes auch noch so schwache Anzeichen registriren, welches eine allmählige Ausfüllung der tiefen Kluft zwischen zweien der ersten Culturnationen zu versprechen scheint.

Sind wir auch noch weit entfernt, den Franzosen unsere Sympathieen widmen zu können, so soll uns das doch nicht hindern, gerecht gegen ihre Sprache zu sein. Ein Zeugniß dafür soll Vorstehendes sein.

Digitized by Google

Die deutsche Orthographie in der Schule.

Von Dr. H. Ebeling in Berlin.

Die Verordnungen für den Unterricht in der deutschen Orthographie an den Gymnasien fordern, daß an jedem Gymnasium eine „Uebereinstimmung des Verfahrens, zu welchem die Lehrer derselben Anstalt sich vereinigen müssen," einzuhalten ist. So einfach diese Forderung an sich scheint, so weiß doch jeder Lehrer des Deutschen, wie schwer ihre Durchführung in Wirklichkeit ist. Schwer ist zunächst die Verständigung über die Grundsätze der Rechtschreibung überhaupt, viel schwerer jedoch Uebereinstimmung in der Fassung der Regeln, besonders aber in der Schreibung einzelner Wörter zu erzielen. Ist das nun für die Lehrer einer und derselben Anstalt wirklich geschehen, so bringt das besonders in größeren Städten so häufige Uebergehn der Schüler aus einer Schule in die andere neue praktische Schwierigkeiten mit sich. So läßt sich in Wirklichkeit diese Forderung der Ministerialverfügung über den deutschen Unterricht auf den Gymnasien nur durch Einführung eines die orthographischen Regeln und ein Wörterverzeichnis enthaltenden Schulbuches erfüllen, wie es deren in nicht geringer Zahl giebt. Doch hat sich bisher keines dieser Bücher auf größeren Gebieten Bahn zu brechen vermocht: theils waren dieselben von vorn herein nur auf ein geringes Terrain berechnet, theils fanden die befolgten Grundsätze und die Fassung der Regeln nicht allgemeine Billigung, theils war auch ihr Umfang und Preis zu hoch, um ihnen eine weiteste Verbreitung zu sichern. Denn die Orthographie-Frage berührt die Dorfschule und die niedersten Anstalten ebenso gut, als die Gymnasien, Realschulen und Schriftsteller.

In Erwägung dieser Umstände beschloß der Verein der Berliner Gymnasial- und Realschullehrer, auf den Antrag seines derzeitigen Vorsitzenden, eine Commission von Fachmännern aus seiner Mitte zu errichten, welche beauftragt würde, auf Grund der üblichen Schreibweise ein kurzes orthographische Regeln und Wörterverzeichnis enthaltendes Schulbuch auszuarbeiten. Dieser mühevollen Aufgabe unterzogen sich bereitwilligst die in die Commission gewählten Herren Director Dr. Kuhn, die Oberlehrer Dr. Jänicke und Imelmann, Prof. Dr. Laas und Dr. Wilmans. Nachdem ihre Ausarbeitung, als Manuscript gedruckt, sämmtlichen Mitgliedern des Vereins zur Prüfung vorgelegen hat und mit einzelnen Aenderungen von dem Verein in seiner Sitzung vom 24. Mai 1871 angenommen ist, hat derselbe das Büchlein der Oeffentlichkeit übergeben unter dem Titel: „Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Orthographie, zum

Digitized by Google

Schulgebrauch" herausgegeben von dem Verein der Berliner Gymnasial- und Realschullehrer. Berlin, H. Ebeling und L. Plahn. 1871.

Die Bedeutung dieses Schrittes ist daher eine sehr große, weil, wenn erst in einer so großen Stadt mit so zahlreichen Lehranstalten und über 50,000 schulpflichtigen Kindern eine einheitliche Behandlung dieses für das praktische Leben so überaus wichtigen Gegenstandes erzielt ist, sich bald auch in weitern Kreisen ein Anschließen erwarten läßt. Ferner ist der Preis — $2^1/_2$ Sgr. für das cartonnirte Exemplar — ein so niedriger, daß sich der Einführung des Büchlein's wohl kaum irgendwo ein Hindernis entgegenstellen dürfte. Die Fassung der Regeln ist einfach, klar und nach unserem Urtheile ebenso praktisch als leicht verständlich. Es bleibt uns nur noch übrig, die allgemeinen Grundsätze und die Schreibung der einzelnen Wörter einer genauern Prüfung zu unterwerfen.

Nach einer Vorbemerkung über Stammsilbe und Bildungselemente tritt voran der Grundsatz: bezeichne jeden Laut, den man bei richtiger und deutlicher Aussprache hört, durch das ihm zukommende Zeichen. Damit ist der einzig richtige Grundsatz aller Orthographie, der phonetische, in sein Recht eingesetzt. Denn die Rechtschreibung nach historischen Prinzipien feststellen, heißt doch nur früheren Perioden, welche sich wissenschaftlich gar nicht mit solchen Fragen beschäftigten, richtigere Ansichten auf diesem Gebiete zuschreiben, führt aber gar oft zu Aufrechterhaltung der größten Absonderlichkeiten; dazu kommt, daß keine Zeit eine gleichmäßige Orthographie hatte und es sehr schwer ist, sich über den Zeitpunkt der zu befolgenden Rechtschreibung zu verständigen. Das etymologische Prinzip wird nie ganz beiseite gelassen werden können, namentlich da, wo sich die Verwandtschaft zweier Wörter selbst dem ungeübtesten Blicke unmittelbar aufdrängt; hier wird man nicht umhin können, von der etwa veränderten oder nicht rein erhaltenen Aussprache abweichend zu schreiben; man vergleiche z. B. §. 4. b über den Unterschied zwischen ä und e, äu u. eu. Jedoch wird auch bei dieser Regel die gewöhnliche Schreibweise in Wörtern wie behende, edel, Heu u. s. w. als zu recht bestehend anerkannt. Vielleicht dürfte aber die mit der Aussprache mehr stimmende Schreibweise Gebärde, läugnen der hier empfohlenen Geberde, leugnen vorzuziehen sein. Entscheiden lassen sich jedoch streitige Schreibweisen nicht durch Berufung auf eine, häufig gar noch zweifelhafte Ableitung. Das phonetische Prinzip ist hier das allein maßgebende.

Wir heben nun aus dem Folgenden besonders zu beherzigende

Regeln und ſtreitige Punkte hervor. In §. 3. wird der Gebrauch des Apoſtrophs, abgeſehen von der Dichterſprache und der Wiedergabe der Sprache des gewöhnlichen Lebens, auf den Fall beſchränkt, wo das Pronomen es ſeinen Vokal verliert; z. B. iſt's, geht's. Weder bei Verſchmelzung der Präpoſition mit dem Artikel wie in unterm, ans, ins, noch bei dem s des Genetivs von Eigennamen iſt der Apoſtroph anzuwenden, alſo Ciceros Briefe, Homers Ilias. Hiergegen wird gar häufig gefehlt, obgleich der Apoſtroph hier ebenſo unberechtigt iſt als vor der Adjectivendung ſche, z. B. in Hahnſche Verlagshandlung. Dagegen wird bei Eigennamen, welche den Genitiv auf s nicht bilden können, das Rectionsverhältnis durch den Apoſtroph bezeichnet; z. B. Demoſthenes' Reden. — Da nach §. 6. ph in deutſchen Wörtern unberechtigt iſt, ſo hätte man ſich auch entſchließen ſollen das dialectiſche Epheu aufzugeben und die gewöhnliche Ausſprache Efeu für die Schrift maßgebend anzuerkennen. — Wenn Vließ als rein deutſches Wort angeſehen werden ſoll, muß es ſeiner Ausſprache nach bei mehrfachem conſonantiſchen Anlaute „Fließ" geſchrieben werden. — Unter §. 7. iſt die Schreibweiſe „todt, tödten, tödtlich," beſonders neben dem richtig empfohlenen „geſcheit" unhaltbar; hier hätte die Commiſſion der auch in andern Orthographien anerkannten Schreibung tot, töten, tötlich ihre Berechtigung nicht abſprechen dürfen. Durch die Ausſprache iſt das aufgenommene dt durchaus nicht zu begründen; über bewandt verwandt, gewandt, geſandt läßt ſich ſtreiten; doch trägt das dt nur der Ableitung Rechnung, hörbar iſt's nicht.

Am ſchwierigſten in der geſammten deutſchen Orthographie ſcheint die Faſſung der Regeln über die S-Laute zu ſein. Unſer Büchlein lehrt in §. 5: Der weiche S-laut wird bezeichnet durch ſ. z. B. ſauſen. — Der ſcharfe S-laut wird bezeichnet: Durch ſz, wenn er einfacher Auslaut einer Stammſilbe iſt und vor vokaliſch anlautender Nachſilbe bewahrt wird; z. B. Fuß, Haß, faßt, reißt*). Sonſt durch s oder ſ; und zwar durch s im Auslaut der Wörter und Silben z. B. Haus, Hals, Kindes, bis, was, es, Knospe, Maske; durch ſ vor t; z. B. reiſt, kannſt, faſt; und im Inlaut nach Conſonanten; z. B. Ochſe, Krebſe. — Anm. 1. Man ſchreibt aus trotz außer, das (Artikel und Pronomen), daß (Conjunction), des (Genetiv des Artikels), des oder

*) Ueber die Verdoppelung ergänzt §. 11. Anm. 3. Die Verdoppelung von ß wird bezeichnet durch ſſ; ſie wird aber überhaupt nur bezeichnet vor vokaliſch anlautender Nachſilbe.

Digitized by Google

deß, wes oder weß (Genetiv der Pronomina). — Anm. 2. In miß- und -nis ſchwankt der Gebrauch, in miß iſt miſz der Regel gemäß, da es Stammſilbe iſt. — Anm. 3. Bei Anwendung lateiniſcher Schrift für das Deutſche wird für ſ und s s, für ſſ ss, für ſz, ß im Druck, ſs geſetzt. Dieſe Regeln, gegen welche an ſich nichts einzuwenden iſt, ſind vielleicht etwas zu kurz gefaßt; doch läßt ſich das Nachdenkeu der Schüler wohl daran üben, und der Lehrer wird ſie durch ſeine Erklärungen leicht praktiſch verwendbar machen. Jedenfalls entſprechen ſie dem phonetiſchen Grundſatze beſſer als Heyſes bekannte Regel: ſz als einfachen Conſonanten nur nach langem Vokale zu ſetzen, nach kurzem dagegen die Verdoppelung des s-lautes durch ſſ, am Schluſſe ſs (lat. ss) darzuſtellen. Die Regel über miß- und -nis möchten wir ſo verſtehen, daß -nis überall zu ſchreiben iſt, mis- aber auch geſchrieben werden kann, und hoffen dann, daß die Schreibung miß- in einer nächſten Auflage ganz beſeitigt wird. Nach §. 10 wird in Uebereinſtimmung mit der gewöhnlichen Ausſprache Papſt und Propſt vorgeſchrieben; ſonſt iſt im „Auslaute flectirbarer Wörter und Stämme der Conſonant zu ſchreiben, welcher bei vokaliſch anlautender Nachſilbe gehört wird.“ Nur die Endſilben -lich und -ig ſtimmen nach der gewöhnlichen Schreibung, welche auch hier beibehalten wird, nicht ganz mit der Ausſprache überein, da dieſelbe auch bei folgendem Vokal nicht genau zwiſchen ch und g unterſcheidet. — §. 11. b. Der Stammconſonant vor und in Subſtantiven und deren Ableitungen wird nicht verdoppelt; z. B. Kunſt, Geſchwulſt, Geſpinſt, Gewinſt u. ſ. w. — alſo doch wohl auch Kentnis, kentlich? Sämtlich, ſamt, nakt ſchließt leider das Wörterverzeichnis von dieſer Regel aus; vor s hat man die Verdoppelung beibehalten, doch zeigt das Wörterverzeichnis ſchon Klops, Sims Wams neben Klecks, Knicks, Häckſel. Hier iſt entſchieden wieder ein Punkt, in welchem man in Zukunft weiter gehn muß; ſo beſonders auch in herſchen, Witwe, Farnkraut. „Anm. 4. Würden in Folge von Zuſammenſetzung drei gleiche Conſonanten zuſammenſtoßen, ſo wird einer weggelaſſen; z. B. Schnelläufer, Bettuch“ iſt phonetiſch nicht berechtigt; wir machen entſchieden in der Ausſprache einen Unterſchied zwiſchen Bettuch und Betttuch, Stilleben und Stillleben, wenngleich Schreibweiſen wie dennoch, Mittag als eingebürgert zu Recht beſtehn bleiben mögen; wie Spuckkaſten, Rückkehr, Satzzeichen geſchrieben werden ſoll, findet ſich leider nicht angegeben. Uebrigens ſchalten wir hier gleich den Zuſatz von Seite 15 ein: „Wenn dieſe Wörter nach ihrem erſten Beſtandtheil abgebrochen werden, ſo treten die

drei gleichen Consonanten wieder ein; z. B. Schwimm-meister. — Doch theilt man Mit-tag, den-noch.

Die Vokallänge wird nach §. 13. in 9 Wörtern durch aa, in 14 durch ee, in 3 durch oo bezeichnet, welche Verdoppelungen für die Aussprache wohl überflüssig sein dürften. 2. Durch e nach i wie gewöhnlich; jedoch nur „regieren, spazieren und so in den von Substantiven auf -ier abgeleiteten Verben, wie einquartieren; in den übrigen schwankt der Gebrauch.“ Diese Regel scheint uns mehr -iren zu empfehlen, so daß wir hantieren und studieren im Wörterverzeichnis neben liniiren, recognosciren und ähnlichen für Druckfehler halten. In den der Kürze der Aussprache wegen verworfenen Formen fieng, gieng, hieng hätte man sich vielleicht durch Aufnahme beider Schreibweisen der süddeutschen Aussprache accbmmodiren können, wie ja auch trotz der üblichern Aussprache gib, gibst, gibt, die Formen gieb, giebst, giebt gestattet sind. — Die Bezeichnung der Vokallänge durch h hätte unbedingt beschränkt werden müssen, mindestens die Anm. „h schreibt man sogar in manchen Silben, die schon sonst als lang kenntlich sind: theuer, theilen; Thier, rieth; stiehlt, empfiehlt; Thee, Theer. — Auch noch im Thurm und Wirth trotz der Vokalkürze.“ Hier weist allerdings schon das Wörterverzeichnis die Nebenformen Turm und Wirt auf, aber nach den bekannten Vorgängen anderer Lehrerconferenzen und Grammatiker hätte man sich wohl gleich entschließen können, das Falsche und phonetisch durchaus Unhaltbare sofort bei Seite zu lassen. Glücklicherweise lautet der letzte Satz in §. 14 schon: „Namentlich ist das Dehnungs-h hinter t im Schwinden begriffen;“ hoffentlich wird es in einer neuen Ausgabe schon bedeutend mehr geschwunden sein. — Der Gebrauch der großen Anfangsbuchstaben und des Bindestriches wird mit Recht beschränkt; die Schreibweise der Fremdwörter hätten wir noch etwas mehr dem Geist der deutschen Sprache angepaßt gewünscht.

Das Werkchen schließt mit einem Wörterverzeichnisse S. 18—32, welches den Gebrauch des Büchleins (besonders auch durch Verweisung auf die vorangegangenen §. §.) bedeutend erleichtert. Dadurch wird dasselbe auch in solchen Klassen brauchbar, in denen Orthographie nicht mehr besonders gelehrt wird. Auch dem Lehrer, welcher sich vielleicht in ähnlicher Weise wie Referent nicht überall mit Beibehaltung der üblichen Schreibweise einverstanden erklären kann, bietet das Wörterverzeichnis durch seine so sehr zahlreichen Doppelformen die Möglichkeit das Buch für seinen Unterricht brauchbar zu machen;

Digitized by Google

er wird zunächst nur die Regel zu geben haben, daß von zwei als richtig gestatteten Schreibweisen immer die einfachere inne zu halten ist. Hoffentlich werden aber die geehrten Verfasser in einer neuen Ausgabe selbst die nöthigen Vereinfachungen aufnehmen. Jedenfalls gebührt ihnen auch jetzt schon Dank dafür, daß sie sich überhaupt einer so unscheinbaren aber doch höchst mühevollen Arbeit zum Nutzen der Schule unterzogen haben. Es ist jetzt wenigstens ein erster Grund gelegt, auf welchem eine einheitliche Behandlung der deutschen Rechtschreibung weiter geführt werden kann. So verdient das Büchlein im Interesse aller Lehrenden und Lernenden weiteste Beachtung.

Berlin, den 20. Juli 1871.

Bemerkungen eines Laien zu:

Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Orthographie, zum Schulgebrauch herausgegeben von dem Verein der Berliner Gymnasial- und Realschullehrer.

Berlin. H. Ebeling und Plahn. 1871. 32 S. 2½ Sgr.

Die deutsche Orthographie ist eine derjenigen wissenschaftlichen und pädagogischen Fragen, die vermöge ihrer Wichtigkeit sich immer wieder zur Discussion drängen. Die Zeiten der rücksichtslosen Neuerungssucht oder vielmehr der archaistisch-historischen Experimente sind, wie es scheint, bereits überwunden. Wohl allgemein hat man nunmehr als constituirende Elemente der Orthographie: die Orthoepie, die Etymologie und den herrschenden Sprachgebrauch anerkannt. Von letzterem ist jedenfalls auszugehen, denn nicht nur repräsentirt er selbst eine historische Entwickelungsstufe, die sich nicht wegdecretiren läßt, sondern er steht auch unter dem unverkennbaren Einflusse des orthoepischen Princips und ist durch die großartige Verbreitung der Druckerzeugnisse und die im Ganzen feststehende Gestaltung der Orthographie in der populären, der Zeitungs- und der belletristischen Literatur eine Macht, die sich nicht ex cathedra beseitigen läßt. Letzterer Umstand wird nicht selten in seiner Bedeutung unterschätzt; man glaubt zuweilen, daß es der Wissenschaft und der Schule ein Leichtes sein müßte, ihre besseren Einsichten in kürzester Frist zum Gemeingute

der Nation zu machen. Hierin täuscht man sich gewaltig. Die Erfahrung lehrt, daß hinsichtlich der Orthographie die tonangebenden Officinen Deutschlands im Großen und Ganzen ungeheuer conservativ sind. Und dies ist gut. Das gebildete Publicum erhält dadurch eine ziemlich sichere Norm, die bei den höchst verschiedenen Anforderungen der reformirenden Gelehrten nie und nimmer hergestellt werden könnte. Immerhin ist es angemessen, die Gestaltung der eigenen Rechtschreibung nicht der bloßen Empirie, dem Zufall zu überlassen, sondern sich gewisser Principien bewußt zu werden und ein abschließendes Urtheil über controverse Punkte zu erlangen. Daß hier die Schule einzugreifen hat, ist selbstverständlich. Nicht minder einleuchtend ist, daß die Pflege des als richtig Anerkannten während der ganzen Schulzeit in einheitlicher Weise stattfinden muß. Und ist das Gebiet, wo gleiche orthographische Grundsätze durch freien Consensus und gemeinschaftliche Codificirung Geltung finden, von so respectabler Ausdehnung wie das höhere Schulwesen Berlins, so ist ein Schritt zur Einigung von großer theoretischer und practischer Bedeutung geschehen. Die Ausarbeitung des oben genannten Hülfsbüchleins hat in den Händen anerkannter fachwissenschaftlicher und pädagogischer Autoritäten gelegen, und ein Laie in den germanistischen Studien hätte wohl Ursache, sich bei den hier gebotenen Resultaten zu beruhigen. Allein wie das Laienelement sich in manchen Lebensgebieten Stimme und Geltung verschafft, wo die fachmännische Thätigkeit nichts zu wünschen übrig läßt, so wird eine Laienstimme auch über die orthographischen Fragen sich dürfen vernehmen lassen, da dieselben auch für das große Publicum gelöst worden sind und die Lösung von ihm adoptirt werden soll.

Mit den meisten Aufstellungen des Berliner Leitfadens — so wollen wir ihn bezeichnen — kann man sich einverstanden erklären. Er ist gänzlich frei von den Kühnheiten der germanistischen Heißsporne, die vor 15 bis 20 Jahren die deutsche Orthographie zu einem bodenlosen Chaos zu machen drohten. Die Anlage des Ganzen ist practisch und übersichtlich; doch, und dies erscheint uns als ein Hauptmangel, der dargebotene Stoff ist zu dürftig. Giebt man — was durchaus zu billigen — dem Schüler einen orthographischen Leitfaden in die Hände, so sei er auch so ausführlich, daß er sich darin über alle in Frage kommende Punkte selbständig Raths erholen kann. Dann wird ihm das Buch lieb werden und er wird es mit ins Leben hinaus nehmen; denn der Wunsch und das Bedürfniß, sich über

Digitized by Google

orthographiſche Zweifel aufzuklären, dauert bei den meiſten Gebildeten durch das ganze Leben an. Auf ein paar Groſchen kann es ja bei Gymnaſiaſten und Realſchülern, wenn es ſich um gründliche Erlernung der Mutterſprache handelt, nicht ankommen.

Sehen wir uns das Büchlein jetzt etwas näher an. Die theoretiſchen Entwickelungen ſind klar und angemeſſen; wir heben nur das hervor, was uns zu abweichenden oder modificirenden Anſichten Anlaß giebt. Als erſte Regel wird der orthoepiſche Grundſatz aufgeſtellt. Er iſt bekanntlich im Deutſchen von keiner allzu großen Bedeutung, immerhin aber unentbehrlich. Faſt möchte man wünſchen, einem Leitfaden der deutſchen Orthographie eine kurze Orthoepie einverleibt zu ſehen. Denn wenn bei deutſchen Dichtern ſich ſolche Provinzialismen erhalten, wie wir z. B. bei Arndt und Körner leſen:

Bei Wartburg an der Elbe wie fuhr er hindurch!
Da ſchirmte die Franzoſen nicht Schanze noch Burg. —
Den Gegner noch heut zu erreichen,
Und die feindliche Burg zu beſteigen. —

Freiligrath (z. B. „Im ſchleſiſchen Gebirg") hat Aehnliches —; ſo thut vor allen Dingen Feſtſtellung der Qualität der Sprachlaute und ihres Verhältniſſes zu den Sprachzeichen noth, ehe der orthoepiſche Grundſatz das leiſtet, was er leiſten kann und muß. Und dies iſt durchaus nicht zu viel verlangt, wenn wir ſehen, wie angelegentlich ſich die Franzoſen und Engländer mit der Orthoepie ihrer reſpectiven Sprachen beſchäftigen.

Von mindeſtens eben ſo großer Wichtigkeit als der orthoepiſche Grundſatz ſcheint folgende Regel, die wir aufſtellen möchten, zu ſein: Schreibe, wie du in guten Büchern gedruckt ſiehſt. Die Orthographie iſt vorzugsweiſe für das Auge und wird weſentlich durch das Auge gelernt. Viel leichter wird der Anfänger beurtheilen, was ein gutes Buch, als welches die richtige Ausſprache ſei. Während der Schulzeit beſchäftigt er ſich ja nur mit guten Büchern, und die Aufmerkſamkeit auf deren äußere Form und Darſtellung kann nicht anhaltend genug in Anſpruch genommen und geſchärft werden. Es iſt wirklich zu verwundern, wie Schüler Wörter falſch ſchreiben, die ſie unzählige Male ſchon geſehen haben. Nur die mangelnde Aufmerkſamkeit kann daran ſchuld ſein. Die Zweckmäßigkeit möglichſt umfaſſender Regeln ſoll damit keineswegs geleugnet werden; ſie ſind (für den Schüler) das eigentlich wiſſenſchaftliche Element dieſer Lehre und verhindern das Zerfallen des

betreffenden Sprachstoffs in zahllose Einzelnheiten, die, der bloßen Empirie überlassen, nicht zu bewältigen sein würden. Aber das beobachtende Auge muß angehalten werden, stets seine Schuldigkeit zu thun. Ohne seine Hülfe geht es nicht. — Wir wenden uns zu Einzelnem.

Die Nichtapostrophirung vor dem Genetiv-s bei Eigennamen ist durchaus zu verwerfen, wo es sich darum handelt, die Form des Eigennamens an sich zu markiren. Bei ganz bekannten, historisch, literarisch oder in anderer Weise berühmten Namen ist sie allerdings allein richtig.

Zu billigen ist, daß die Schreibart aichen, Aichmaß festgehalten wird; sonderbarer Weise scheinen die Behörden diesen jetzt so häufig gebrauchten Wörtern ei zu geben.

Warum Beredsamkeit neben beredt verlangt wird, ist nicht ersichtlich.

In §. 8. Anm. 2 heißt es: In miß und nis schwankt der Gebrauch. Für nis ist dies entschieden falsch. Letztere Schreibart ist eine der ganz jungen unberechtigten Neuerungen, die hoffentlich bald wieder beseitigt werden. Sie ist um so überflüssiger, als ja nach §. 12 im Plural das ſſ wieder eintreten soll. Die Parallelisirung mit in kann diese Neuerung nicht plausibler machen.

Ob durch die Schreibung adelich, eklich das wirkliche Verständniß dieser Wörter befördert wird, darf bezweifelt werden. Bisher leitete sie der Laie unmittelbar von Adel, Ekel ab; jetzt stehen sie ihm zusammenhanglos da.

Für Rohheit verlangt der Usus zwei h, für Gespinnſt, Gewinnſt zwei n. Letztere beide Wörter können mit Kunſt, Geſchwulſt u. dgl. nicht so ohne Weiteres paralleliſirt werden. Es scheinen ganz junge Bildungen zu sein, während Kunſt, Schwulſt die Signatur des Alters unverkennbar an sich tragen. Der Usus ist gegen jene Schreibart, mindestens hätte sie als fakultativ dargestellt werden sollen.

Das Wörterverzeichniß verlangt mit Recht ſammt und ſämmtlich; warum hier die Analogie von Kunſt nicht gelten soll, der bekanntlich manche Germanisten folgen, indem sie ſamt, ſämtlich schreiben, bleibt ohne Erklärung.

Ganz entschieden müssen wir uns gegen die Regel (§. 11 Anm. 4.) erklären: Würden in Folge von Zusammensetzung drei gleiche

Consonanten zusammenstoßen, so wird einer weggelassen; z. B. Schiffahrt.

Welchen triftigen Grund will man für diese Forderung vorbringen? Beleidigt diese Zusammenstellung das Auge? Man braucht ja in der Schrift und im Drucke die beiden ersten Consonanten nur näher zusammen zu rücken, den dritten etwas zu entfernen, so ist das Aufmarschiren der drei gleichen Buchstaben ganz unanstößig. Den Einwurf, daß man nicht alle drei hören könne, wollen wir gar nicht erst berücksichtigen. Man sehe sich das Wort Bettuch (statt Betttuch) an: muß man nicht glauben, daß von einem Tuche, das beim Beten gebraucht wird, die Rede sei? So unmöglich wäre die Sache nicht, es giebt ja einen Betschemel, Betmühlen und dgl. Nein, lassen, wir diese Sonderbarkeit der Provinz Hannover — dort ist sie erfunden worden — als eine ihrer berechtigten Eigenthümlichkeiten. Sie hat nicht die geringste Aussicht auf allgemeinen Beifall. Wer sich zu dergleichen Neuerungen bequemt, der muß jedesmal, wenn er im Begriff ist, sich gegen seinen natürlichen Instinkt zu versündigen, sich durch einen besonderen Willensakt vornehmen, ja nicht das Natürliche, Naheliegende zu thun, sondern das Aparte, das Seltsame. So oft wir ein Buch mit recht abstruser, verzwickter Orthographie sehen, können wir ein Gefühl des Mitleids mit solcher Selbstquälerei nicht unterdrücken.

Die Wörter dennoch, Mittag würden wir übrigens nicht so ohne Weiteres mit Schnelläufer, Schwimmeister zusammenstellen. Dennoch und Mittag sind dem Laien eben so wenig zusammengesetzt als Niemand, heute.

Mit der Regel über die Endung iren sind wir nur in soweit nicht einverstanden, als behauptet wird, daß in den Wörtern außer regieren, spazieren und denjenigen Verben, die von Substantiven auf -ier abgeleitet sind, der Gebrauch schwanke. Die durchgängige Schreibung -ieren ist eine Neuerung, deren Rechtfertigung wir wohl einmal zu vernehmen wünschten. Wie die Revue des Deux Mondes durchweg das t vor einem Plural-s streicht, so oktroyirt z. B. das Literarische Centralblatt allen seinen Mitarbeitern die Schreibart ieren. Eine Sache, die mit solcher Consequenz durchgeführt wird, muß ihre Wichtigkeit und ihre Gründe haben. Welches mögen sie sein?

Die Schreibart Waage (libra) möchten wir nicht gern missen. Was ist ein Wagenfabricant? Macht er libras, macht er vehicula? Warum solche bequemen Unterscheidungsmittel opfern,

Digitized by Google

wenn man andrerseits wider und wieder unberührt läßt, welche Wörter etymologisch sogar identisch sind, während dies bei Waage und Wagen nicht der Fall ist?

Ueber die Wörter: „Feme, Los, gebüren, Gebür, Lorber, Star, Schar, Ware, Wut" kann nur bemerkt werden, daß diese Schreibweisen dem Usus bis jetzt noch einen viel zu großen Zwang anthun.

Mag in Lorbeer der zweite Bestandtheil auch auf Mißverständniß beruhen, so spricht man doch entschieden Lorbeer; Lorber würde zu der Aussprache der zweiten Sylbe wie in Gerber einladen. Bei diesem Worte lasse man doch das orthoepische Princip entscheiden.

§. 15 enthält die Regeln über die großen Anfangsbuchstaben. Die Regel über die von Eigennamen abstammenden Eigenschaftswörter wird noch manche Unsicherheit bestehen lassen. Der große Anfangsbuchstabe dürfte denjenigen von Eigennamen herkommenden Adjectiven gebühren, welche ein individuelles Verhältniß des Herkommens, des Besitzes, Urhebers, Theiles bezeichnen; z. B. die Breslauer Zeitung, das Berliner Rathhaus, die Warschauer Eisenbahn. Vorzugsweise sind es Adjectiva auf —er von Ortsnamen und auf —sche (ische) von Personennamen. Bei Ortsnamen sind diese Adjectiva häufig mit Substantiven, welche die Einwohner bezeichnen, identisch. Wo aber besondere, von den die Einwohner bezeichnenden Substantiven abweichende Eigenschaftswörter vorhanden sind, ist das Großschreiben der letzteren fast nur in officiellen titelartigen Redensarten gebräuchlich. Entschieden klein werden aber die von Eigennamen abgeleiteten Adjectiva zu schreiben sein, wo sie qualificirend sind. So würden wir wohl schreiben: Das Straßburger Münster, aber eine straßburger Gänseleberpastete; das Oldenburger Ministerium, aber: der oldenburger Dialekt, die oldenburger Race; Rückert, ein Schweinfurter Kind, das schweinfurter Grün. Bei Personennamen, wo der Urheber bezeichnet wird, giebt man dem großen Anfangsbuchstaben den Vorzug, z. B. die Chladnischen Figuren, das Ptolemäische Weltsystem, der Pythagoräische Lehrsatz.

Doch sind manche dieser Punkte controvers. Ein sonst vortreffliches deutsches Lesebuch hatte in seinen älteren Auflagen das Princip, allen von Eigennamen abgeleiteten Adjectiven große Anfangsbuchstaben zu geben, streng durchgeführt. Es schrieb daher auch: eine Altfränkische Tracht, wo altfränkisch so viel bedeutet wie: altmodisch. Man fühlt, wie verfehlt dies war. In den neueren Auflagen ist die Ge-

Digitized by Google

währung großer Anfangsbuchstaben an solche Eigenschaftswörter denn auch bedeutend eingeschränkt worden.

Der Leitfaden schreibt p. 15: bergisch-märkische Eisenbahn; wir würden entschieden: Bergisch-Märkische E. vorziehen; nicht nur weil hier eine individuelle Ortsangehörigkeit bezeichnet wird, sondern eine Eisenbahn ist auch gleichsam selbst ein sachliches, officielles Individuum, das Ganze der Name dafür und eine Art stereotyper Titel.

§. 16. 2 verfährt in der Verweigerung der großen Anfangsbuchstaben bei Pronomen und Zahlwörtern zu radical.

Opfert man, wenn man nach dem Leitfaden verfährt, nicht unnützer Weise ein bequemes und recht zweckmäßiges Mittel der Deutlichkeit?

Schleicher, Compendium der vergleichenden Grammatik der Indogermanischen Sprachen, schreibt p. 660: Im indogermanischen ist nur das Verbum, was Personalendung hat oder ursprünglich hatte, eben so wie nur das Nomen ist, was ein Casus suffix hat oder hatte*).

Bekanntlich hat J. Grimm den Gebrauch großer Anfangsbuchstaben bei generellen Substantiven oder zu Substantiven gewordenen anderen Wörtern für Pedanterie erklärt. Was ist pedantischer, einen unschuldigen Großbuchstaben zu setzen, wo er das Substantiv bezeichnet oder einen Extraton andeuten soll, oder zu der ganz undeutschen Accentuation seine Zuflucht zu nehmen?

In ähnlicher Weise findet man häufig das betonte ein von Germanisten éin geschrieben.

Die Regeln über die Sylbentrennung sind zu kurz. Es stoßen Einem dabei mancherlei Fragen auf, die eine eingehende Lösung beanspruchen. Wenn es heißt: die Buchstabenverbindungen st, tz und ck werden nicht getrennt, nach dem Wörterbuche aber die Formen Dienstag und Donnerstag (neben dem allein richtigen Dienstag, Donnerstag) gestattet werden, so sieht man, wie nöthig die (nicht gegebene) Regel ist, daß zusammengesetzte Wörter, die ihre Bestandtheile

*) Ohne Accentsetzung würde dieser Satz auf das erste Mal absolut nicht richtig zu lesen sein. Wer die Grimmschen und ähnliche Schriften lies't, kann sich recht bald eine kleine Blumenlese von Stellen sammeln, die deutlich beweisen, wie sehr der übermäßig beschränkte Gebrauch großer Anfangsbuchstaben das Verständniß erschwert.

erkennbar und unverändert enthalten, nach der Zusammensetzung getrennt werden. Auch dann muß ſt getrennt werden, wenn nicht beide Buchſtaben zum Stamme gehören, wie in raſ'ten, graſ'ten (von raſen, graſen), dagegen natürlich: ra=ſten (von raſten).

Die Vorſchrift, nach der Zuſammenſetzung zu trennen, veranlaßt Manche war=um, dar=in und dgl. auf dieſe Art zu trennen. Wir halten dies für falſch, weil die beiden Beſtandtheile nicht unverändert und unmittelbar erkennbar im zuſammengeſetzten Worte enthalten ſind.

Eine recht wünſchenswerthe Belehrung müßte ein orthographiſcher Leitfaden auch über die Zuſammenſchreibung geben. Manche ſchreiben deſſen ungeachtet, nichts deſto weniger. Sind die Verfahrungsweiſen fremder Sprachen auch nicht maßgebend für das Deutſche, ſo geben doch die franzöſiſchen und engliſchen Formen: néanmoins, nonobstant, notwithstanding, nevertheless ganz beachtenswerthe Winke.

Sollen wir in Betreff dieſes Punktes an die ſonderbare Schreibweiſe berühmter Germaniſten erinnern? Belehrend iſt ſie immerhin. Schleicher ſchreibt: Das vor liegende Buch. — um gearbeitete auflage. — so genannte vergleichende grammatik. — dem auss dauernden fleisse. — dar gelegt. — irer an regenden teilname. — meines vor getragenen Heftes ein gefürt. — wo mir wenig auf die selbe an zu kommen schin. — ab nam u. dgl.

Etwas Selbſtverſtändliches iſt die Zuſammenſchreibung alſo keineswegs.

Den 13 Seiten, welche die Regeln in größtentheils beifallswürdiger, für unſere Wünſche aber zu ſkizzenhafter Weiſe enthalten, folgen 15 Seiten mit dem Wörterverzeichniß.

Wir begleiten auch dieſes mit einigen laienhaften Bemerkungen. Daß die aufgeſtellten Schreibweiſen ſich ſämmtlich wiſſenſchaftlich begründen laſſen, iſt von den Gelehrten, welche der Redaction des Büchleins vorſtanden, nicht anders zu erwarten. Unſere Bemerkungen machen, wie geſagt, auf Wiſſenſchaftlichkeit keinen Anſpruch; doch haben ſie vielleicht einigen praktiſchen Werth. Neben Atlas hätte vielleicht Atlaß (satin) Platz finden können. Wird die Schreibart blos = nur neben bloß Adj. verworfen? — Bregen (engl. brain) gehört wohl nur der niederdeutſchen Volksſprache an und konnte ſomit fehlen. Neben Brett hätte die urſprüngliche und vielleicht richtigere Form Bret wohl nicht fehlen dürfen. Von den Fremdwörtern auf —il

Digitized by Google

werden nur wenige einzeln aufgeführt. Schreiber dieſes hat es praktiſch gefunden, ſelbſt beim Mädchenunterricht, auch die Fremdwörter, deren Rechtſchreibung verlangt werden muß, gruppenweiſe zu ordnen und zu einem gewiſſen Verſtändniß zu bringen. Bei den Wörtern auf ik handelt es ſich vorzugsweiſe darum, daß k abzuweiſen. Die bekannteſten werden von den Kindern leicht zuſammengeſtellt, und ſo kommt auch in dieſes ſcheinbar rein gedächtnißmäßige Wiſſen eine Art Erkenntniß. Beſpricht man Mikroſkop, wo es gilt vor dem s zu warnen, ſo kann man Teleſkop, Kaleidoſkop und dgl. hinzunehmen und den ſelbſtändigen Werth der Endſilbe, ſomit die Zuſammenſetzung (und die richtige Abtheilung) zum Bewußtſein bringen. Ebenſowenig macht es Schwierigkeit, die Wörter Sphäre, Hemiſphäre, Atmoſphäre der verſtandesmäßigen Erfaſſung zugänglich zu machen.

Es wird hier natürlich nur an Schüler und Schülerinnen gedacht, welche keinen Unterricht im Lateiniſchen und Griechiſchen, oder wenigſtens nicht in der letzteren Sprache haben.

Faſt ſcheint es, als ob in linguiſtiſcher Beziehung den Realſchülern und den Schülerinnen höherer Töchterſchulen viel zu wenig zugemuthet würde. Es erſcheint uns durchaus nicht als ein pädagogiſches Verbrechen, wenn Nicht-Gymnaſialſchüler einige der häufigſten Bildungselemente griechiſcher Kunſtausdrücke verſtehen lernen. Wie wohl kein Lehrer des Engliſchen verſäumen wird, ſeinen Schülern das engl. handkerchief aus hand couvrechef zu erklären, ſo kann auch ein gewiſſes Verſtändniß der gewöhnlichſten griechiſchen Kunſtausdrücke erzielt werden, und dieſes wird wiederum der Orthographie zu ſtatten kommen.

Uns liegt eine Art italieniſcher Sprachdenklehre vor unter dem Titel: Guida al Pensare. Coltura formale dell' intelletto per mezzo dell' insegnamento della Lingua materna. Metodo d'istruzione educativa proposto dal Prof. Leone Tedesco. Firenze. 1870.

Dieſelbe enthält auf Seite 49 eine Tabelle, deren Anfang mitgetheilt werden ſoll und gewiß einen beachtenswerthen Gedanken enthält.

Vocaboli	Derivazione	Significazione
a	greco	senza
anti	-	opposto
anti, pre	latino	avanti
antropo	gr.	uomo
apo	-	allontanamento
arco, archia	-	governo
auto	-	da sè
bi	lat.	due
biblo	gr.	libro
bio	-	vita
cefalo	-	testa
ciclo, circo	-, lat.	in giro
cosmos	gr.	mondo, ordine
crazia	-	comando
crono	-	tempo
demo		popolo
epi	-	sopra
fero-gero, foro	lat., gr.	che porta
fico, fizio	lat.	che fa
filo	gr.	che ama
fobo	-	che fugge
fonia	-	suono
gea	-	terra
grafia	-	descrizione
etc.	etc.	disegno

Hinter der Tabelle kommen dann mannigfaltige Beiſpiele mit den näheren Erläuterungen.

Was hier den italieniſchen Elementarſchülern zugemuthet wird — denn für ſolche iſt obiges auch beſtimmt — darf man wohl auch deutſchen Realſchülern zutrauen. An und für ſich iſt aristocrazia, aristocratie, aristocracy für den italieniſchen, franzöſiſchen, engliſchen Illiteraten trotz der Adoption in die betreffenden Sprachen ein eben

Digitized by Google

so unvermitteltes Fremdwort, wie für den deutschen Nichtgriechen das Wort Aristokratie.

Wir kehren von dieser Abschweifung zu unserm Wörterverzeichniß zurück. Gegen Cadett, Kabinett, Cavallerie ist nichts einzuwenden, doch ist nicht zu übersehen, daß man dergleichen Wörter heutzutage fast mehr in ihrer eigentlichen Form Cadet, Cabinet, Cavalerie, Galerie, Controle ꝛc. schreibt, wie auch die Ausländer bei der immer wachsenden Kenntnißnahme vom Deutschen viele ihrer früher beliebten Verballhornisirungen deutscher Wörter, besonders deutscher Eigennamen, aufgegeben haben.

Daſſelbe für dasſelbe ist nicht zu rechtfertigen und verdankt seine Existenz wohl nur dem bon plaisir der Setzer. Das ſſ verlangt mit Ausnahme der Endung — niſſe stets den Ton vor sich. — Dinte und Tinte bleiben besser durch die Bedeutung getrennt. Eine Form Düte für Tüte ist wohl nur Provinzialismus (z. B. in Schlesien, wo es sogar mit kurzem ü gesprochen wird). Bei entgelten durfte das mißverständlich so oft falsch geschriebene unentgeltlich nicht fehlen. Ob erboßen neben erbosen statthaft ist, darf bezweifelt werden. Wie bei erſchrecken die Form erschrak, so konnte bei backen die Form buk erwähnt werden. Farrnkraut ist schwerlich zu rechtfertigen. Wurde Fonds erwähnt, so durfte Fond nicht fehlen. Jäten halten wir für einen niederdeutschen Provinzialismus. Keſcher ist ebenfalls Provinzialismus. Klub möchten wir nicht empfehlen. Eben so wenig Kuckuck; das erste u ist entschieden kurz, das zweite entschieden lang, wahrscheinlich eine Reminiscenz von Cuculus. Das Salzwasser darf wohl zwei oo (Soole) beanspruchen. Mit Sprichwort vermögen wir uns noch weniger zu befreunden, als mit Hilfe, giltig. Die Mode, in diesen drei Wörtern dem althergebrachten ü ein i zu substituiren, datirt erst, abgesehen von ganz sporadischen Vorläufern, seit 20—25 Jahren. Wenn es eines Beweises bedürfte, wie schwach im Allgemeinen beim Deutschen der Sinn für die richtige Aussprache seiner Muttersprache entwickelt ist, so könnten diese drei Wörter ihn liefern. Gleichsam stillschweigend und wie von selbst hat sich die wesentliche Umwandlung der Orthographie vollzogen und ist jetzt fast allgemein angenommen. In keiner andern lebenden Sprache wäre Aehnliches möglich, am wenigsten im Französischen. Von etymologischen Gründen scheinbar unterstützt, hat der Deutsche in der Aussprache nicht das geringste Hinderniß gefunden, die alte Orthographie zu opfern. Die Laute i und ü ohne den leisesten Skrupel

zu vertauschen, wäre einem Franzosen ganz unmöglich. — Lassen wir giltig und Hilfe für diesmal auf sich beruhen; was aber soll Sprichwort sein? Es kommt von sprechen! Also ein Wort das gesprochen wird — eine ganz unerträgliche Tautologie. Nein, Sprüchwort kommt von Spruch; es ist ein Wort, daß in Form und Geltung eines Spruches im Volke lebt, ein *παροίμιον*, etwas Besonderes. — Teich und Teig wurden wohl nur norddeutschen Zungen zu Liebe mit parenthetischer Erklärung versehen; wer Teich und Teig nicht in der Aussprache unterscheidet, muß erst deutsch reden lernen. Turm ist wohl noch verfrüht für Thurm. Muß Waidwerk vor Weidwerk die Segel streichen, so hätte Haide auch wohl Erwähnung verdient.

Wir schließen unsere Bemerkungen mit dem Wunsche, daß sie als das betrachtet werden mögen, was sie sein sollen, nämlich ein Beweis unseres lebhaften Interesses für die Sache. Schreiber dieses ist ein Laie in den germanistischen Studien; dies braucht er nicht erst zu versichern. Doch ist die deutsche Orthographie ein Fach, welches sich an jeden Gebildeten wendet, und so mancher Lehrer muß, ohne Germanist zu sein, im Deutschen unterrichten. Vielleicht ist es nicht ohne Werth, wenn Jemand in beiden Eigenschaften, nämlich als Angehöriger der gebildeten Klassen im Allgemeinen und als nicht wissenschaftlich geschulter Lehrer des Deutschen, anknüpfend an eine beachtenswerthe pädagogische Leistung, Einiges sagt, was er so auf dem Herzen hat. Ist es die Stimme eines Unberufenen, so fällt dieser Umstand — dies sei noch ausdrücklich erwähnt — nicht der Redaction zur Last, die dem Referenten die Berichterstattung über das besprochene Buch nicht übertragen hat. Er hat sich sein Mandat aus Liebe zur Sache selbst gegeben.

Ueber das Wesen und die Aufgabe der Realschule erster Ordnung.

Von Dr. Ludwig Schacht, Direktor der Realschule in Elberfeld. *)

Die Entstehung der Realschulen.

Ueber den Werth der Bildung, welche die Realschule erster Ordnung gewährt, haben in der neuesten Zeit so lebhafte Erörterungen

*) Programm der Realschule in Elberfeld, 1871.

ſtattgefunden, daß es uns geboten erſcheint, in Rückſicht auf unſere Freunde und Gönner und für die, welche nicht unmittelbar in der Sache ſtehen, einige erläuternde Bemerkungen über das Weſen und die Aufgabe der Realſchule erſter Ordnung zu geben. Um uns beſſer verſtändlich zu machen, müſſen wir dabei nicht nur an die Entſtehung der Realſchule erinnern, ſondern auch in Kürze ihr Verhältniß zu anderen Anſtalten beleuchten.

In der jugendlichen Zeit eines Volkes iſt die Bildung deſſelben eine durchaus einheitliche. In Griechenland gab es nur Wiſſende und Unwiſſende; noch nicht viel anders war es in Rom. Ja, ſelbſt zur Zeit der Reformation und der Wiederbelebung der Wiſſenſchaften hatte das deutſche Volk nochmals eine Zeit, in der alles menſchliche Wiſſen durch das Medium der alten Sprachen vermittelt wurde, die Bildung alſo einheitlich war. Das iſt nach mehr als dreihundert Jahren anders geworden. Die Cultur gewiſſer Völker der Neuzeit darf nicht mehr überſehen werden, wenn uns die Gegenwart nicht unverſtändlich ſein ſoll. Die Natur und ihre Geſetze ſind mit ſolchem Erfolge erforſcht, daß das ganze Leben eine Umgeſtaltung erfahren hat, nicht nur durch Ueberwindung des Raumes mit dem Telegraphen und der Dampfmaſchine, ſondern auch durch Veränderung der täglichen Lebensbedürfniſſe. Natürlich iſt damit der Inhalt des Wiſſens auch umfangreicher geworden. Man kann ein gründlicher Kenner des Alterthums, aber doch ſehr unwiſſend in den verſchiedenen mathematiſchen Zweigen des Wiſſens; ein bedeutender Linguiſt, aber doch gar unkundig in den Naturwiſſenſchaften ſein.

Als am Anfange des achtzehnten Jahrhunderts die Gymnaſien dieſe allmähliche Veränderung und Vermehrung des Wiſſens nicht beachteten, kam ihre einſeitige und todte Gelehrſamkeit in Verruf. Neue Schulen entſtanden, um neue Dinge zu lehren.

Nachdem der berühmte Pädagoge Amos Comenius durch ſeinen „Orbis pictus“ und andere Schriften die Methode und die ganze Einrichtung der alten Gymnaſien ſcharf angegriffen hatte, erwachte in immer weiteren Kreiſen das Bedürfniß, auch die „Realien“ in den Schulen zu lehren. Und damit erhoben ſich auch in der Schule die Gegenſätze von Humanismus und Realismus immer ſtärker. Der Diakon Chriſtoph Semler in Halle brauchte zuerſt den Namen „Realſchule“; er gründete, nachdem ihm ein ähnlicher Verſuch 1706 misſlungen war, im Jahre 1738 eine „mathematiſche, mechaniſche und ökonomiſche Realſchule“. Ihm folgte mit einer ähnlichen Schule im

Digitized by Google

Jahre 1747 Joh. Jul. Hecker in Berlin. Diese Anstalt, welche durch den hochverdienten Director August Spilleke im Jahre 1822 erst eine beachtenswerthe Organisation erhielt, besteht noch heute in großer Blüthe als „Königliche Realschule" zu Berlin, sie ist also gewissermaßen die Mutter aller Realschulen.

Als J. J. Rousseau mit seinem Emil und Basedow mit seinem Philanthropinum Aufsehen erregten, entstand eine immer größere Vorliebe für die neuen Realschulen. Sie sollten durch die Rückkehr zur Natur die Menschheit verjüngen. Sie sollten das todte Schulwissen beseitigen; „non scholae, sed vitae" „nicht für die Schule, sondern für das Leben": das wurde der Wahlspruch der neuen Schule. Die Realschule entwickelte sich nun mit großer Freiheit und unter verschiedenen Namen, namentlich auch unter dem der „höheren Bürgerschule." — Eine etwas bestimmtere Organisation bekam sie durch die „Vorläufige Instruction über die an den höheren Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen vom 8. März 1832."

Wie die Gymnasien mehr von der Regierung, so wurden die Realschulen mehr von dem Bürgerthume begünstigt. Ja, die Städte wetteiferten mit einander in Errichtung neuer Realschulen. 27 Jahre konnten sie mit der „Vorläufigen Instruction" und auch ohne dieselbe ziemlich ungehemmt und ungehindert wirken; sie haben manche Erfolge, aber auch manche Enttäuschungen erfahren. Wie das Gymnasium mit seinem reinen Humanismus nicht genügte, so genügten auch die Realschulen mit ihrem reinen Realismus nicht. So viel hatten die hundertjährigen Erfahrungen gelehrt. — Einen bedeutenden Schritt weiter wurde die Organisation der Realschulen durch die Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung vom 6. October 1859 geführt. Hiernach wurden die Realschulen in drei Abtheilungen, die Realschule erster und zweiter Ordnung und die höheren Bürgerschulen, gebracht. Die Realschulen erster Ordnung sind darin, außer ihrem Verhältniß zur Universität, vollständig gleichgestellt mit den Gymnasien. Dankbar müssen die Realschulfreunde anerkennen, daß durch die Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung die Realschule nicht nur bestimmtere Gestalt innerlich gewonnen hat, sondern auch materiell besser ausgestattet worden ist. Große und kleine Städte machten die höchsten finanziellen Anstrengungen, um den Anforderungen des Staates zu entsprechen. Da die Frequenz in den oberen Classen nicht überall den Erwartungen entsprach, konnte es an einem Rückschlage in der Stimmung zur Realschule nicht fehlen. Dazu kam, daß der neu gestalteten Realschule

bald Gegner von zwei anderen Seiten entgegentraten: es waren einerseits Freunde der Gymnasien, welche Nachtheil aus ihrer völligen Gleichstellung mit den Realschulen fürchteten; andererseits waren es die Freunde der Gewerbeschulen, welche als eigentliche Real-Anstalten von den neuen Realschulen sich für zurückgesetzt hielten. So geschah es denn nicht selten, daß die Gymnasialfreunde zwar noch die Gewerbeschule, und die Gewerbschulfreunde wohl auch das Gymnasium empfahlen, beide aber an der Realschule gar viel zu tadeln fanden. Es sei uns daher gestattet, das Verhältniß der drei Anstalten kurz zu erörtern.

Das Verhältniß der Realschule erster Ordnung zum Gymnasium.

Wir kennen und schätzen die Bildung, welche das Gymnasium giebt; wir halten sie für vortrefflich, wenn diese Bildung durch die wissenschaftliche Erkenntniß der realen Welt ergänzt wird. Aber wir würden es doch für eine recht armselige Bildung halten, wenn unsre Jugend mit amo und τύπτω, mit dem accusativus cum infinitivo und der Partikellehre, mit griechischen und lateinischen Vocabeln und mit halb entzifferten Originalen allein ihren Wissensdurst stillen müßte, wenn nicht der Geist des Alterthums durch die mehr sachliche Seite, nämlich durch die Geschichte, auf welche auch die Realschule so großen Werth legt, erst eigentlich belebt würde.

Wer von uns dürfte die Verdienste der alten humanistischen Schule verkennen! — Es ist die weltgeschichtliche Ehre des Gymnasiums, daß es durch Verbreitung der griechisch-römischen Cultur die modernen Völker mit antiker Bildung oft genährt, noch öfter getränkt hat. Aber wie sehr jene beiden Völker uns auch Quellen für alle Anfänge menschlicher Cultur sind, kann denn die griechisch-römische Cultur uns heute allein noch genügen? — Ist in ihr das Ideal menschlicher Cultur erreicht? — Gewiß nicht! Wer hat den Landbauer und den Handwerker vom Sclaven zum freien Bürger erhoben? — Wer hat den Geist der Liebe selbst bis in die Strafgesetze getragen? — Wer hat die wahre Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit gepredigt? — Das war nicht das griechisch-römische Alterthum, nicht der Humanismus, sondern das Christenthum. Es ist zwar überflüssig, die zahlreichen Stimmen, welche unwiderlegliche Zeugnisse hierüber beibringen, aufzuzählen; aber wir glauben noch einige dahin gehende, charakteristische Worte von Professor Dr. Ziller aus seiner

„Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte“ anführen zu dürfen. Nachdem er von der Unzulänglichkeit der alten Bildung gesprochen hat, fährt er S. 80 fort: „Am allerwenigsten darf die antike Bildung oder auch nur die griechische Philosophie als ein genügender Ersatz für die unter dem Einflusse des Christenthums entstandene Cultur angesehen werden. Ein Humanismus ohne Christenthum, sei es ein solcher, der sich dagegen indifferent verhält, oder ein solcher, der über das Christenthum hinaus zu sein glaubt, oder ein solcher, der mit dem Aberglauben den Glauben verlacht und die Heilsgeschichte der heidnischen Mythologie gleich achtet, ist einmal ein sehr mangelhafter Humanismus. Namentlich muß auch das allgemein Menschliche des Christenthums, welches sich wohl bereichern läßt durch das allgemein Menschliche des Alterthums, — denn dasselbe ist nicht durchaus widerchristlich, — diesem doch immer übergeordnet bleiben und darf durchaus nicht überwuchert oder verwirrt, nicht beeinträchtigt oder zurückgedrängt werden. Der Cultus der Alten oder auch nur der des Plato oder ein irgendwie ausgeschmückter Stoicismus darf also nicht unsere Religion werden, wie es die Religion der Mediceer und so mancher Männer und Frauen war, welche vom ersten christlichen Alterthum bis zur neuesten Zeit herunter geblendet wurden durch den Geist der Alten, besonders auch nach der Wiederherstellung der Wissenschaften, als der Affect des ersten Enthusiasmus für das neubelebte Alterthum mit fortriß, so daß sie einer ganz uneingeschränkten Hingebung an jenen Geist und somit einer heidnischen Weltanschauung und Lebensauffassung anheimfielen. Auch von Winkelmann sagte Göthe, er habe nur darum Katholik werden können, weil er eigentlich ein Heide gewesen sei. Wir dürfen aber unsere Augen nicht verschließen gegen die tiefen und langgestreckten Schatten, welche neben dem glänzendsten Lichte des Alterthums liegen. Wir dürfen nicht auch die Gesinnungen, Handlungen, Institutionen bewundern und nachahmungswürdig finden, die trotz aller vielleicht damit verbundenen Größe dem Geiste einer strengeren Moral, einer reineren Religion zuwider sind. Für Wieland war das Griechenthum sogar eine Welt des raffiniertesten Sinnengenusses, und in die ganze zweite Blütheperiode unserer Literatur ist leider durch Ueberschätzung des Altertbums und Verkennung der historisch-kirchlichen Elemente des Christenthums, wodurch die höheren moralischen Interessen verletzt werden, freilich ebenso sehr durch unwissenschaftliche Ausbildung unserer Dogmatik, ein Mißverhältniß gekommen, welches selbst durch Dichtungen Schiller's und

Digitized by Google

Göthe's nicht vollständig aufgelöst wird. . . . . Man sollte überhaupt nicht die Meinung hegen, als ob sich alle unsere Bedürfnisse durch das Studium des Alterthums befriedigen ließen, und die viel höheren Anforderungen, die an die Gegenwart gestellt werden müssen, sollte man nicht auf das Maß zurückführen, in welchem die Alten für sich die entsprechenden Anforderungen erfüllten. Im Alterthume ist nicht das Ideal der Menschheit zu finden." —

Wenn wir hiernach auch nicht gerade ein Gewicht darauf legen, daß viele Alterthumskenner sogar die formalbildende Kraft der alten Sprachen bezweifeln; — Schleiermacher sagt z. B. in seiner Erziehungslehre S. 450: „Der Grund, daß die alten Sprachen der geeignetste Stoff für die allgemeine Bildung seien, hat sich nicht in der Erfahrung bewährt;" A. Boeckh, einer der berühmtesten Alterthumsforscher der Neuzeit, sagt in seinen „kleinen Schriften", I., S. 142 u. A. ungefähr: „Aber davon kann ich mich nicht überzeugen, daß man die alten Sprachen der sogenannten formalen Bildung wegen treiben müsse; denn ich sehe nicht, daß Leute, die eine vorzügliche Kenntniß der griechischen und lateinischen Grammatik besitzen, die übrigen Sterblichen an hoher Geistesbildung weit überragten" —; wenn wir vielmehr die formalbildende Kraft der alten Sprachen höher schätzen, als diese und andere Kenner des Alterthums selber: so steht doch soviel fest, daß die antike Bildung heute nur einen kleinen Theil der allgemeinen Bildung ausmacht, und daß die christliche Weltanschauung eine höhere ist als die antike.

Es scheint namentlich der Beruf des deutschen Geistes zu sein, in der germanistisch-christlichen Cultur die Anfänge der alten Bildung zu höherer Vollendung zu führen. Das hat auch das Gymnasium längst erkannt und hiernach seinen Lehrplan geändert. Aber es kann diese hohe Aufgabe nicht allein lösen, wie die Geschichte des höheren Schulwesens zeigt. Dazu ist der deutsche Geist auch in der deutschen Realschule wesentlich mitzuwirken berufen. Dabei hat die Realschule seit länger als einem Jahrhundert ihre Lebensfähigkeit gar mannigfaltig bewiesen; sie wird auch ferner leben und mit der fortschreitenden Entwickelung der Wissenschaften kräftiger werden, ihre Ziele klarer feststellen und auch an ihrem Theile „leitende" Persönlichkeiten erziehen!

Indessen ziemt sich zur Lösung der Aufgabe keine pädagogische Liebhaberei, sondern die sichere Ueberzeugung, daß Gymnasium und Realschule sich hierbei nicht entgegenwirken dürfen, daß sie vielmehr, unter gegenseitiger Anerkennung ihrer besonderen Leistungen, einander

ergänzen sollen. Das hat die oberste Unterrichtsbehörde in Preußen auch klar anerkannt, als sie aussprach, daß nicht nur die Gymnasien, sondern auch die Realschulen allgemeine Bildung zu geben berufen wären. Die Aufgaben beider Anstalten kennzeichnet daher sehr treffend die Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung vom 9. October 1859, wenn sie in den Erläuterungen sagt: „Zwischen Gymnasium und Realschule findet kein principieller Gegensatz, sondern ein Verhältniß gegenseitiger Ergänzung Statt. Beide sind keine Fachschulen, sondern bezwecken, eine allgemeine Bildung zu geben, und sind einander nebengeordnet. — Diese Theilung ist durch die Entwickelung der Wissenschaften und der öffentlichen Lebensverhältnisse nothwendig geworden."

Ueber den Lehrplan der Realschule erster Ordnung.

Nach der Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung vom 6. October 1856 sind die staatlich anerkannten Realschulen eingetheilt: 1) in Realschulen erster Ordnung, 2) in Realschulen zweiter Ordnung und 3) in höhere Bürgerschulen. Da die höheren Bürgerschulen den Lehrplan der Realschulen erster Ordnung ohne Prima haben, so stehen beide Anstalten zu einander in demselben Verhältnisse wie Gymnasien und Progymnasien. Dagegen haben die Realschulen zweiter Ordnung durch das Auslassen des Lateinischen einen hiervon verschiedenen Lehrplan. Was die Bezeichnung dieser verschiedenen Anstalten anbelangt, so hat der Name „Realschule" eine historische Bedeutung, wogegen wir nichts zu erinnern fänden, wenn die Anstalten nicht eine verschiedene Bezeichnung erforderten. Aber uns scheint, daß die Zusammengehörigkeit der Realschule erster Ordnung und der höheren Bürgerschule auch mehr durch den Namen angedeutet werden könnte; die Realschule mit Prima könnte eine Realschule erster Ordnung, die ohne Prima eine Realschule zweiter Ordnung sein; die hiervon ganz verschiedene jetzige Realschule zweiter Ordnung möchte nach ihrer ganzen Stellung eher höhere Bürgerschule genannt werden können. Doch scheinen uns diese Benennungen etwas umständlich zu sein; wir wagen kürzere und nicht minder geeignete Namen vorzuschlagen, wenn wir für „Realschulen erster Ordnung", für „höhere Bürgerschulen" und für „Realschulen zweiter Ordnung kurzweg sagen: 1) Realgymnasium, 2) Realschule und 3) höhere Bürgerschule. Die Gründe hierfür werden weiter unten noch mehr hervortreten.

Was nun den Lehrplan der Realschule erster Ordnung anbetrifft, so ist derselbe von verschiedenen Seiten getadelt worden. Die Einen

Digitized by Google

finden zu viel Lateinisch darin, die Andern zu wenig, noch Andere wünschen diese Sprache daraus ganz entfernt; dafür wollen Einige den neusprachlichen Unterricht, Andere den naturwissenschaftlichen, noch Andere den mathematischen oder den Zeichen-Unterricht mehr bedacht wissen. Es scheint uns wahrlich nicht leicht, aus diesen widersprechenden Wünschen das Rechte herauszufinden, wenn nicht die Geschichte der Realschule dabei zu Rathe gezogen würde.

Schon im siebenzehnten Jahrhundert, noch mehr aber im Anfange des achtzehnten hatten sich die Gymnasien mit ihrer einseitigen und unfruchtbaren lateinischen Gelehrsamkeit, wie oben schon bemerkt, in solchen Mißcredit gebracht, daß die Einrichtung der Realschulen mit Begeisterung begrüßt wurde. Man hoffte zuviel von der neuen Schule und kannte ihre Aufgabe doch noch viel zu wenig. Zunächst schien es nur darauf anzukommen, in einen recht schroffen Gegensatz zu den Gymnasien zu treten: die alte Schule lehrte Sprachen und Grammatik, also durften die neuen Schulen nur Dinge und zwar nur nach der Anschauung vorführen. So nothwendig dies als Ergänzung und Vermittelung der Jugendbildung ist, so wenig reichte es allein aus. Die einseitig eingerichtete Realschule hatte die gehofften großen Erfolge nicht. Sie wollte für jeden Industrie-Zweig ganz besonders vorbereiten, wollte dem Kaufmann einen fertigen Buchhalter, dem Techniker einen fertigen Gehülfen ausbilden, wozu alle möglichen Modelle, Waarenproben und Werkstätten eingerichtet wurden. Aber sie zersplitterte und verflachte sich dabei so sehr, daß das Vertrauen zu ihr gar oft erschüttert wurde. Wenn man dennoch immer wieder auf die Realschulbildung zurückkam, so ist das ein Beweis mehr für die Nothwendigkeit derselben. Nach mannigfachen Versuchen ist endlich in der Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung vom 6. October 1859 ein neuer Lehrplan für die Realschule erster Ordnung aufgestellt, der die frühere realistische Einseitigkeit glücklich überwunden hat. Der Realismus soll durch den Humanismus ergänzt werden; es handelt sich dabei nur um das rechte Verhältniß derselben zu einander. Wie man auch über einzelne Gegenstände denken mag, so glauben wir doch, daß im Ganzen die Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung mit feinem Verständniß das Richtige getroffen hat, und daß kein Grund zur Klage vorliegt, die Construction der neuen Realschule sei gänzlich verfehlt. Wir glauben unsre Ansicht durch einige kurzgefaßte Sätze noch bestimmter begründen zu können.

1. Für jede gründliche Schulbildung sind sowohl die sprachlich-historischen Fächer, als auch die mathematisch-naturwissenschaftlichen

Fächer nothwendig. Erſt der Umfang und das Verhältniß der einzelnen Fächer zu einander beſtimmen die Art der Schulbildung. Der Menſch zeichnet ſich dadurch vor allen anderen Weſen aus, daß er eine Geſchichte hat. Wer die Gegenwart recht verſtehen will, muß wiſſen, wie ſie allmählich ſo und nicht anders geworden iſt; er muß die Geſchichte ſo weit kennen, um die Gegenwart mit der Vergangenheit verknüpfen zu können. Er muß die wunderbaren Geſchicke der Völker und ihre beſonderen Aufgaben hören, um darin zugleich eine höhere Weltordnung zu erkennen. Das geſchieht in den ſprachlich-hiſtoriſchen Fächern. — Wenngleich der Menſch und ſeine Geſchichte in uns die erſte und höchſte Theilnahme erregen, ſo müſſen wir doch auch die Natur und ihre Geſetze kennen lernen. Unſere Kenntniß einer höheren Weltordnung wird dadurch nicht nur vervollſtändigt, ſondern unſere Cultur wird dadurch auch weſentlich erhöht; denn durch Beherrſchung der Naturkräfte hat der Menſch große Dinge ausgeführt. Das konnte aber erſt nach einer gründlichen Kenntniß der Natur und nach Anwendung ſeines Scharfſinnes auf dieſelbe geſchehen, wie wir es durch die mathematiſch-naturwiſſenſchaftlichen Fächer erfahren. Jede Schule, welche eine allgemeine Bildungsanſtalt ſein will, muß daher auf dieſe beiden Wiſſenskreiſe bei ihrem Unterrichte Bezug nehmen. Das geſchieht in geringem Umfange ſchon bei Volksſchulen, muß in größerem Umfange natürlich geſchehen bei höheren Schulen. Das Gymnaſium hebt den ſprachlich-hiſtoriſchen Kreis, die Realſchule den mathematiſch-naturwiſſenſchaftlichen etwas hervor. — Fachſchulen oder Berufsſchulen brauchen nur einzelne Kreiſe zu lehren. Früher konnte eine Hochſchule alle Wiſſenſchaften lehren; ſie konnte alſo eine Universitas literarum, eine Geſammt-Anſtalt für alle Wiſſenſchaften, eine Univerſität ſein. Heute haben viele Wiſſenſchaften eine ſolche Bedeutung erlangt, daß ſie in beſonderen Fachſchulen, meiſt unter dem Namen von Akademieen, gelehrt und gepflegt werden; es giebt Bau-, Berg-, Forſt-, Gewerb- und andere Akademieen. Ihre Bedeutung wird größer werden, ſobald dieſe einzelnen Fachſchulen zu Einer neuen Hochſchule vereinigt werden, vielleicht unter dem Namen Polytechnicum. Der Anfang dazu iſt gemacht an verſchiedenen Orten, zuletzt auch in Aachen.

2. Wie das Gymnaſium in beſchränkter Weiſe die Realfächer nicht entbehren kann, ſo kann die Realſchule bis zu einem gewiſſen Grade die Kenntniß des Alterthums nicht entbehren. Die Wahrheit dieſes Satzes beſtätigt die Geſchichte des höheren Schulweſens. Das „reine“ Gymnaſium genügte ebenſo wenig wie die „reine“ Realſchule.

Digitized by Google

Bis zum Ausgange des Mittelalters konnte die allgemeine Menschenbildung oder Humanität wohl noch durch die alten Sprachen, die Humaniora, vermittelt werden: so lange genügten der damaligen Zeit die alten lateinischen Schulen. Das Bildungsbedürfniß war gering und zeigte sich nur bei Geistlichen und bei Fachgelehrten. Es fehlte sogar bei der Mehrzahl des Adels und zeigte sich kaum im Bürgerstande.

Anders gestalteten sich die Bedürfnisse nach den großen Entdeckungen und Erfindungen und nach der Reformation. Wenn Luther sagt: „So lieb uns das Evangelium ist, so hart laßt uns auf die Sprachen halten, denn die Sprachen sind die Scheide, darinnen dies Messer des Geistes stecket: sie sind der Schrein, darinnen man dies Kleinod traget", so erkennt sein Geist doch auch schon mit wunderbarem Scharfblick die Einseitigkeit der lateinischen Schulen; „die Kunst Grammatica lehret, was die Wörter heißen, aber nun muß ich erstlich wissen, was ein Ding oder eine Sache sei. Das Erkenntniß ist zweierlei, eines der Worte, das andere der Sachen. Wer nun die Erkenntniß der Sache oder des Handelns nicht hat, dem wird die Erkenntniß der Worte nicht helfen. Denn sehr viele gelehrte und beredte Leute geben überaus närrische und lächerliche Dinge vor, nachdem sie sich unterstehen, von solchen Händeln zu reden, die sie nie vorher verstanden haben." — Diese Worte verhallten nicht ohne Wirkung im Volke. Der Bürgerstand und die Städte gewannen immer größere Bedeutung und immer größere Bildungsbedürfnisse. Als solche im siebenzehnten Jahrhundert wieder vernachlässigt wurden, sank auch der Bürgerstand bei den ungünstigen politischen Verhältnissen von Neuem. — Im achtzehnten Jahrhundert forderte aber der wieder sich hebende Bürgerstand für seine Bedürfnisse endlich andere Schulen und gründete Realschulen, so einseitig wie nur die „mathematisch-mechanischen Realschulen" sein konnten. Man hatte vergessen das Wort Luther's, daß das Erkenntniß zweierlei sei, eines der Worte, das andere der Sachen. — Das Gymnasium hat zuerst gelernt aus diesen geschichtlichen Vorgängen. Es hat die Forderungen im Lateinischen vermindert, namentlich das Lateinsprechen fast ganz fallen lassen, dagegen von den Realfächern Mathematik und Physik und sogar Naturgeschichte in seinen Lehrplan aufgenommen. Sollte die Realschule allein nicht zu belehren sein? — Sie hat sich in der That in ihrem neuen Lehrplane belehren lassen und von den fremden Sprachen dem Lateinischen die größte Stundenzahl eingeräumt. Außerdem sucht sie sich auf historischem Wege die griechisch-römische Bildung näher zu bringen. — In ihren eigenen Fächern hat sie die Methode verbessert.

3. Die Realschule ist keine Fachschule, sondern sie will zunächst allgemeine Bildung geben, wie das Gymnasium; aber das Gymnasium ohne Universität knüpft weniger an die Gegenwart an, als die Realschule ohne Fachschule; dadurch will sie dem Bürgerstande, der sie gegründet hat, eine geeignetere Bildung geben. Zur Begründung fügen wir nur hinzu, daß das Gymnasium mit der Universität eine Bildung gewährt, welche wir sehr hoch schätzen; aber ohne diese Ergänzung bleibt der Blick des Gymnasiums zu sehr in der Vergangenheit, die Vorbildung zu bürgerlichen Berufsarten unbedeutend. Die Realschule ohne Fachschule richtet ihren Blick mehr auf die Gegenwart; das Studium neuerer Sprachen gewährt ihr ein größeres Verständniß für die neuere Cultur; durch größere Kenntniß der Naturgesetze und Schärfung der Sinne führt sie ihre Schüler von selbst in die sie umgebende Welt ein, erweckt dadurch Verständniß und Neigung für die Aufgaben der heutigen Cultur, insbesondere der bürgerlichen Berufsarbeiten. Wenn das sich nicht erfüllte, hätte die Realschule ihre Aufgabe nicht gelöst. Einzelne Beispiele aus beiden Anstalten, die unsere Folgerungen widerlegen sollen, können doch für Alle noch nichts beweisen. Dabei bemerken wir, daß die Realschule erster Ordnung erst ungefähr zehn Jahre alt ist, und daß sie die vermeintlichen oder auch wirklichen Mißerfolge der anders eingerichteten früheren Realschule in keinem Falle zu verantworten hat. Die frühere Realschule hat uns eben nicht genügt; aber sie hat uns bewiesen, daß die Realschulbildung nothwendig ist; daher wollen wir versuchen, sie zweckmäßiger einzurichten.

4. Da Gymnasium und Realschule keine Fachschulen sind, sondern ihren Schülern eine allgemein wissenschaftliche Vorbildung geben wollen, so müssen beide Anstalten auch solche Fächer lehren, welche ein Gemeingut der gebildeten Deutschen sind, um ein gemeinsames Fühlen und Denken der deutschen Nation auch ihrerseits nicht nur zu erhalten, sondern weiter zu pflegen und zu fördern. Wenn die Entwickelung der Wissenschaften und der öffentlichen Lebensverhältnisse auch eine Erweiterung und Theilung der höheren Schulbildung nothwendig gemacht hat, so legen wir doch ein großes Gewicht darauf, daß beide Anstalten sich der gemeinsamen Aufgabe bewußt bleiben, die gebildeten Glieder Eines Volkes zu erziehen; nicht ihre Verschiedenheiten, sondern ihre Uebereinstimmung und ihre Gleichheit fördern ein gemeinsames Fühlen und Denken der deutschen Nation. Das Nationalgefühl muß seine Wurzeln nicht nur in der Familie, sondern auch in der Schule haben. — Haben nicht in trüber Zeit, um von anderen Völkern zu schweigen, die

deutschen Hochschulen dem Vaterlande gute Dienste geleistet? Hat nicht Fichte seine patriotischen Reden an das deutsche Volk eigentlich vom Katheder der neuen Berliner Hochschule gehalten? Haben nicht die höheren Schulen und die Hochschule der Rheinprovinz zur Förderung des deutschen Nationalgefühls beigetragen? Dem deutschen Volke, in dem so leicht eine Stammes-Vorliebe und Sonderstellung sich zeigt, thut Pflege und Förderung des Nationalgefühls ganz besonders noth.

5. Zu diesen gemeinsamen Fächern beider Anstalten gehören Religion, Deutsch, Geschichte, Mathematik und Lateinisch. Die Gemeinsamkeit der drei ersten Fächer ist nie beanstandet worden. Wir behaupten auch die Nothwendigkeit der beiden anderen zu einer allgemein wissenschaftlichen Vorbildung: Wie das Gymnasium unter seinen Realfächern nicht die Mathematik, so kann die Realschule bei ihrer sprachlichen Bildung nicht das Lateinische entbehren; sie braucht das Lateinische aus geschichtlichen, aus sprachlichen und auch aus practischen Gründen. — Durch Religion, Deutsch, Geschichte werden der Jugend die Ideale vorgeführt, die in der christlich-germanischen Weltanschauung zu höherer Gestaltung gekommen sind, und daher auch zu höherer Verwirklichung gebracht werden als im Alterthume. Hierbei hat die Schule ihre edelste und höchste Aufgabe zu lösen. Die Arbeit an dieser Aufgabe hat die deutsche Schule gehoben und verinnerlicht. Zur Lösung derselben ist auch besonders die Realschule berufen. Sie hat sich seit ihrem Entstehen als deutsche Schule eingeführt und nicht wenig dazu beigetragen, daß auch das Gymnasium seinerseits auf eine christlich-nationale Bildung mehr Nachdruck legt als früher. Heute arbeiten beide Schulen mit Eifer an Verbreitung dieser Bildung, und die Realschule wahrlich mit großem Nachdrucke. Sie findet dazu noch mehr Gelegenheit bei dem Studium neuerer Sprachen und neuerer Literaturen. Aus dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Kreise hat das Gymnasium in seinem neuen Lehrplane die Mathematik nicht entbehren können und ihr in allen Klassen wöchentlich 21 Stunden — gegen 31 Stunden, welche die Realschule dafür verwendet — eingeräumt. Mit Recht wollen beide Anstalten diese Wissenschaft, welche zur Uebung und Schärfung des Verstandes sich so vorzüglich eignet, und die den Schlüssel zu den meisten neuen Forschungen bildet, so ausgedehnt in ihren Lehrplan aufnehmen, als es die anderweitigen Zwecke erlauben. Ja, das Gymnasium lehrt in beschränkter Weise noch Physik und Naturgeschichte. Es wäre ein Verkennen der Wichtigkeit des Gegenstandes, wenn die Realschule ihrerseits hieraus nichts lernen sollte, wenn sie

nicht von dem Gymnasium das Lateinische in ihren Lehrplan aufgenommen hätte.

Der Streit über den Werth des Lateinischen ist so alt, wie die Realschule selbst. Bei ihrer Entstehung schloß die Realschule das Lateinische von ihrem Lehrplane aus. Bald kam sie darauf zurück, um es je nach den leitenden Persönlichkeiten wieder aufzunehmen oder abzuweisen. — Es unterliegt keinem Zweifel, daß der mathematisch-naturwissenschaftliche Kreis auch für die Jugend außerordentlich geistbildend ist, wenn mit der Weckung des Forschergeistes der Unterricht nicht bei Einzelheiten stehen bleibt, sondern in der Vielheit stets erkennen läßt die Einheit des Gesetzes; dann haben die Naturwissenschaften zugleich einen wahrhaft ethischen Character. Aber diese Bildung hat zunächst doch kein historisches Element, ohne welches wir jede Jugendbildung für einseitig halten. — Der Geschichtsunterricht wird aber viel wirksamer, wenn er durch das Studium von Sprachen unterstützt wird. Auf welches Volk weist uns aber die deutsche Geschichte mehr hin als auf die Römer? — Mit den Römern stießen die Germanen bei ihrem ersten Auftreten in der Geschichte zusammen. Die Bildung der Römer hat einen Theil der deutschen Stämme besiegt und romanisirt, auf die anderen aber einen bedeutenden Einfluß gehabt. Und als nachher das Christenthum eine neue Cultur auch zu den deutschen Stämmen brachte, so ging es von Rom aus und seine Sendboten redeten meist lateinisch. Ja, selbst die griechische Bildung nahm ihren Weg zu uns zuerst über Rom. Während des ganzen Mittelalters war in Deutschland so gut, wie im westlichen Europa unter den Gelehrten, ja unter den Gebildeten nur Eine Verkehrssprache, nämlich die lateinische. Alle Verträge waren lateinisch, Luther konnte sich in Worms Karl dem Fünften nur durch die lateinische Sprache verständlich machen. Tausend Jahre hat die deutsche Sprache mit der lateinischen um ihr Dasein gekämpft und ist in diesem Kampfe vielfach durch lateinische Elemente bereichert worden. Die Geschichte des deutschen Volks ist bis zur Reformation fast nur lateinisch niedergeschrieben worden. Wir können daher aus geschichtlichen Gründen das Lateinische nicht entbehren.

Aber auch aus sprachlichen Gründen bedürfen wir des Lateinischen. Keine neuere Sprache zeigt so scharf ausgeprägte Casus-Verhältnisse und so mannigfaltige Verbalformen, wie die lateinische. Wohl giebt es reichere Zeitverhältnisse beim Verbum in den neueren Sprachen, aber sie sind nicht durch eine bestimmte Form so faßbar für den

Digitized by Google

Schüler. Dazu kommt, daß der Satzbau des Lateinischen in einem größeren Gegensatze zum Deutschen steht, als derjenige einer modernen Sprache; dadurch wird der Geist des Schülers bei der Construction des lateinischen Satzes aber in hohem Grade angespannt und durch die gänzliche Umwandlung beim Uebersetzen sprachlich bedeutend geübt. Der Wortschatz, der uns im Lateinischen vorliegt, ist für die Schulbedürfnisse nicht groß, daher leicht zu bewältigen; und die Bedeutung der Wörter ist festgestellt und Schwankungen nicht unterworfen, wie in lebenden Sprachen. — Der Hauptgrund aber ist, daß das Lateinische gewissermaßen der Schlüssel ist für die andern Sprachen, welche wir lehren, und dadurch in unsere Sprachstudien erst geistigen Zusammenhang bringt. Für das Französische ist das Lateinische die Muttersprache, den englischen Wortschatz hat es unmittelbar und durch das Französische vermehrt. Selbst das Deutsche ist auf seinen verschiedenen Entwickelungsstufen von dem Lateinischen stark beeinflußt, Grammatik und Lexikon erweitert worden, wie die Geschichte unserer Muttersprache das reichlich nachweist. — Das Studium dieser drei Sprachen wird daher durch Kenntniß des Lateinischen nicht nur bedeutend erleichtert, sondern auch sehr viel gründlicher und geistbildender; es wird dadurch keineswegs getheilter, sondern für die Gesammtbildung concentrirter.

Wir können schließlich noch praktische Gründe für das Lateinische in unserem Lehrplane anführen. Die Kenntniß des Lateinischen erleichtert nicht nur ein späteres Studium der anderen romanischen Sprachen, sondern es fördert auch das Verständniß für das Leben der Alten überhaupt und ein nachträgliches Studium des Griechischen, und es erleichtert den Uebergang der Schüler zwischen Gymnasium und Realschule. Es vermindert den Bildungsunterschied zwischen dem gebildeten Bürgerstande und dem gelehrten Beamtenstande. In alten Zeiten, als die Geistlichen und später die Beamten die alleinigen Träger der Bildung waren, brauchte der Bürgerstand kein Latein zu lernen. Heute ist er ein bedeutender Mitträger der allgemeinen Bildung. Es hieße das Lateinische unterschätzen, wenn sich der höhere Bürgerstand nicht darum kümmern sollte. — Auf Werken der Kunst ist in allen Ländern Europa's noch heute das Lateinische als Inschrift vorherrschend. Lateinische Fremdwörter zeigen sich nicht nur in der Gerichts- und Verwaltungssprache, sondern auch in allen Gebieten der Tages-Literatur und anderer Schriften, die für größere Leserkreise bestimmt sind. Wir können also das Lateinische nicht ent-

behren; es hieße den Faden zwischen Gegenwart und Vergangenheit zerschneiden. Die Realschule ohne Lateinisch kann nach der Entstehung und dem geschichtlichen Verlaufe unserer Bildung eine allgemeine wissenschaftliche Vorbildung nicht mehr geben, wenngleich es ihr nicht an reichlichen Bildungselementen fehlt.

6. Als Ergänzung ihrer Sprachstudien lehrt die Realschule Französisch und Englisch und sucht dadurch zugleich sich eine genauere Kenntniß der neuen Cultur-Völker zu verschaffen. Die Realschule kann nicht griechisch lehren, da sie es historisch für nicht so nothwendig hält als Lateinisch. Das beweisen auch die alten Gymnasien, welche bis zur Reformation gar nicht und bis zum Anfange unseres Jahrhunderts nicht überall Griechisch lehrten. Ein jetzt noch in großem Ansehen in Preußen wirkender Gymnasial-Director theilte uns mit, daß er vor 40 Jahren erst seine Primaner habe Griechisch lesen lehren. — Wir müssen uns also auf historischem Wege unsere Kenntnisse von der griechischen Welt verschaffen, wie das so Mancher gethan hat, so z. B. auch Schiller, der doch so wunderbar anziehend die griechische Welt mit deutschem Geiste zu beleben und neu zu befruchten verstand. — Diesen Ausfall suchen wir durch das Studium neuerer Sprachen zu ersetzen. Aus langer Erfahrung können wir versichern, daß die französische Grammatik mit ihrer zum Theil mathematischen Genauigkeit eine vorzügliche Gymnastik für den jugendlichen Geist abgiebt, zumal wenn dabei auf das Lateinische zurückgegangen werden kann. Wenn das Uebersetzen aus den neueren Sprachen auch auf den untersten Stufen den jugendlichen Geist nicht so anspannt, wie das Uebertragen aus dem Lateinischen, so erfordert es doch die höchste Aufmerksamkeit des Schülers, aus dem Deutschen in das Französische oder Englische zu übersetzen. In diesen Uebungen liegt hauptsächlich die formalbildende Kraft der neueren Sprachen. Jede Unklarheit des deutschen Gedankens wird dabei entdeckt und mit Unterstützung des Unterrichts beseitigt. Dazu kommt noch, daß das Auge in hohem Grade geschärft wird bei Erlernung der eigenthümlich historischen Orthographie beider Völker. Wir glauben unsere weitere Ansicht auch durch eine Stimme in der großen „Schmid'schen Encyklopädie des gesammten Erzieh. und Unterr.", VI. Bd., S. 654 ungefähr vertreten zu sehen, wenn es da heißt: „Streiten wir nicht darüber, ob die griechische oder französische Sprache mehr bildende Elemente enthält; es ist ein Gebot der Nothwendigkeit, daß das Griechische nicht im Realgymnasium gelehrt werde. Während aber im humanistischen

Digitized by Google

Gymnasium durch Aufnahme des Griechischen der geschichtliche Unterbau für die lateinische Frage hergestellt, und durch Entfaltung der reicher entwickelten Formen im griechischen Satzbau und später durch Einführung in die vielseitige, alle Gebiete des menschlichen Denkens und Schaffens umfassende Literatur von Hellas der philologische Horizont erweitert und die ganze Fruchtbarkeit der classischen Bildung erst entfaltet wird, so muß doch auch das Französische als Ergänzung des Lateinischen aufgefaßt werden. Es ist der geschichtliche Weiterbau desselben; es ist der römische Sprachgeist, der in den scharfen, fast geometrischen Linien dieses französischen Sprachgebäudes zu einer neuen Entfaltung gekommen ist. Wie auf einer Brücke wird der Realgymnasiast mittelst des Französischen aus dem Tempel der ausgestorbenen Römersprache hereingeführt in das bewegte Treiben unseres Culturlebens, dessen Geistesgehalt ihn bilden soll. Mag ihm auch die Reichhaltigkeit der Sprachformen verborgen bleiben, vieles ersetzt ihm die französische Sprache durch die Schärfe ihres Zuschnitts, die an feinen, den Geschmack bildenden Wendungen wetteifert mit der antiken Genossin. . . . . Das Eindringen aber in diese zwei Sprachen, Latein und Französisch, wird hinsichtlich der Muttersprache für den Realgymnasiasten dieselbe Bedeutung haben, welche auch geschichtlich der Einfluß jener zwei Culturſprachen auf die Entwickelung unserer deutschen Sprache gehabt hat. So viel auch ihr ureigner, von Natur ihr innewohnender, von Fülle und Gesundheit strotzender Trieb dazu beigetragen hat, in Männern wie Luther, sie zu bilden und zu entwickeln, so läßt sich doch nicht verkennen, welch gewaltigen Einfluß die französische Sprache auf sie hatte. Aus der Schwerfälligkeit jener Jahrhunderte, in denen die lateinische Sprache als Weltherrscherin auch die unsere gezwungen hatte, ihre schlepptragende Magd zu sein, raffte sie sich mit Hülfe des Französischen auf zu der Leichtigkeit, die ihr die Heroen unseres goldenen Zeitalters gegeben. Mag immerhin das Griechische das zweite Auge des humanistischen Gymnasiums heißen, das Französische ist dann der Mund des Lateinischen, und eine fremde Sprache sprechen lernen, heißt einen neuen Menschen anziehen."

Fügen wir hinzu, daß wir zwar nicht Homer und Herodot in der Ursprache lesen, daß wir aber mit dem Englischen die Sprache Shakspeare's und Macaulay's verstehen lernen, so wird unsere sprachliche Bildung an Bedeutung der des Gymnasiums nicht nachstehen, an Fertigkeit aber nur um den Unterschied, um welchen in Summa dort die Zahl der Sprachstunden überwiegt, die im Gymnasium 106 Stunden wöchentlich gegen 84 Stunden in der Realschule beträgt.

Digitized by

Aber unsere sprachliche Bildung hat eine außerordentlich practische Bedeutung für Techniker, für Kaufleute, so wie für alle Geschäftsleute, die mit fremden Nationen in schriftlichen oder mündlichen Verkehr treten. Unsere Schüler sprechen zwar nicht gleich mit der Routine eines gereisten Geschäftsmannes, aber sie sprechen die fremden Sprachen mit sprachlichem Verständnisse und erwerben sich die fehlende Fertigkeit leicht. Es ist hiernach ohne Weiteres einleuchtend, daß die sprachliche Bildung der Realschule für den gebildeten Kaufmannsstand geeigneter ist, als die des Gymnasiums.

7. Der naturwissenschaftliche Unterricht der Realschule ist nicht nur ein bedeutendes Bildungs-Element, sondern auch nothwendig zum Verständniß der Gegenwart. Wie schon oben angedeutet, so haben die Fortschritte in den Naturwissenschaften die Welt umgestaltet. Wir können heute den Menschen nicht mehr allgemein gebildet nennen, welcher die Gesetze nicht kennt, die bei der Dampfmaschine und bei dem Telegraphen, bei der Gasbereitung und bei der Photographie in Anwendung kommen, welcher die Bedeutung nicht kennt, die die Naturgesetze und die Naturkörper für die Hebung und Umgestaltung der Cultur gewonnen haben. — Wir wollen freilich keinen fertigen Maschinenbauer und keinen Chemiker, keinen Apotheker und keinen Kunstgärtner bilden, aber wir wollen unsere Schüler die Gesetze, von denen diese Berufsarten beherrscht werden, und dadurch zugleich die Gegenwart verstehen lehren. — Im Leben gehen die Naturwissenschaften auseinander und stellen sich als ein buntes Vielerlei dar; in ihrem Wesen werden sie von wunderbar einfachen Gesetzen beherrscht. Den Geist dieser Gesetze wollen wir kennen lernen. Wir wollen nicht nur durch das Gewissen in uns, sondern auch durch den gestirnten Himmel über uns das Dasein eines ewig waltenden Gesetzgebers erkennen. Wir wollen, wie Luther sagt, die Herrlichkeit der Werke Gottes und seine Wunder in dem Blümlein und in dem Pfirsichkern erkennen und dadurch zugleich in wahrhaft ethischer Weise auf unsere Schüler wirken. Wenn wir in den sprachlich-historischen Gegenständen das innere Auge erschließen, so wollen wir in den Naturwissenschaften das äußere Auge öffnen, indem wir zugleich den Forschertrieb bei der Untersuchung von Naturgegenständen wecken und üben. Das Ueben und Schärfen des physischen und geistigen Auges macht zugleich für das practische Leben geschickter. Kurz, darüber ist kein Zweifel, daß die Naturwissenschaften in unserm Lehrplan nicht entbehrt werden können, und der Vorwurf ist auch längst veraltet, daß wir in den Natur-

Digitized by Google

wissenschaften dem Materialismus dienen müßten. Im Gegentheil liegt uns eine ideale Naturanschauung sehr nahe. Aber daher könnte man verschiedener Ansicht sein, welche Zweige der Naturwissenschaften und wie ausgedehnt wir dieselben lehren sollen. Es scheint sogar, daß locale Wünsche berechtigt sind, daß Mineralogie mehr, wo Bergbau, und Botanik mehr, wo Feld- und Wald-Cultur herrscht, betont werden dürfen. Indessen ist es uns klar, daß die Vertreter der Naturreiche auf der mittleren Stufe, die Erkenntniß der Naturgesetze aber auf der oberen Stufe gelehrt werden müssen.

Fassen wir hiernach die Hauptgedanken nochmals zusammen, so enthält der Lehrplan der jetzt bestehenden Realschule erster Ordnung diejenigen Lehrfächer, welche nothwendig sind zu einer allgemeinen Bildung, welche nicht so sehr an den Beamtenberuf, als vielmehr an die höheren bürgerlichen Berufsarten anzuknüpfen sucht. Es kann sich bei der weiteren Entwickelung der Realschule nur um das Verhältniß dieser Lehrfächer zu einander handeln. Mit diesem Lehrplane giebt die Realschule eine ebenso bedeutende, wenn auch theilweise andere Bildung als das Gymnasium. Wir haben schon oben gesagt, wie unbegründet es ist, wenn von der gänzlich verfehlten Construction der Realschule erster Ordnung gesprochen wird. Es soll ihr das Centrum fehlen. Es ist augenscheinlich, daß bis Tertia das Centrum ein sprachliches ist; denn Tertia hat wöchentlich 16 sprachliche und 8 mathematisch-naturwissenschaftliche Stunden; selbst in Prima sind noch 13 sprachliche Stunden gegen 11 mathematisch-naturwissenschaftliche Stunden; wenngleich bei dem Zwecke der Realschulbildung eine Theilung zwischen beiden Kreisen nicht hat vermieden werden können. Aber ist es denn unmöglich, beide Kreise in dem Schüler zu einer höheren geistigen Einheit zu bringen, da doch der Gebildete für das Verständniß unserer Culturwelt vorbereitet werden muß? Wer eine Fachschule später besucht, kann Vieles ergänzen, was die Schule ihm nicht gegeben hat. Aber thatsächlich geschieht das von einer großen Anzahl der Schüler weder auf dem Gymnasium, noch auf der Realschule. Nun meinen wir, liegt es auf der Hand, daß die Lehrfächer der Realschule mehr an die höheren bürgerlichen Berufsarten anknüpfen, als das Gymnasium, daß die Realschule daher ganz besonders in solchen Fällen dem Bürgerstande mehr bietet, wie schon bei der Begründung des vierten Satzes gesagt ist. Würde das verkannt, so müßte der Bürgerstand seine besonderen Wünsche für unberechtigt halten.

Um das Verhältniß der Lehrfächer in der Realschule etwas

genauer zu bestimmen, wird es noch einer weiteren Erfahrung bedürfen, wird namentlich die Methode für die Realschulfächer noch festere Bahnen gewonnen haben müssen. In dieser Beziehung haben die „Erläuterungen unserer Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung" dem aufmerksamen Lehrer so ausgezeichnete Winke gegeben, wie keine andere amtliche Schrift in so gedrängter Kürze vorher; leitende Gesichtspunkte wird jeder Fachlehrer darin finden. Je sorgfältiger wir den Lectionsplan erwogen haben, desto schwieriger scheint es uns, jetzt schon Veränderungsvorschläge zu machen. Wir möchten dennoch zwei Vorschläge wagen zu Gunsten der sprachlichen Bildung. Es ist eine allgemeine Klage, daß das Lateinische in den obern Klassen bei uns zu dürftig mit Stunden bedacht sei; daher möchten es zuweilen nicht nur die Gegner, sondern sogar auch die Freunde des Lateinischen, die es nur nach den Leistungen des Gymnasiums schätzen, von unserem Lehrplane ausschließen. — Daß die Leistungen nicht so gering sind, wie sie oft genannt werden, können wir durch die einfache Thatsache widerlegen, daß, durch äußere Umstände veranlaßt, Realschul-Abiturienten nicht selten in einem Jahre bis achtzehn Monaten in den alten Sprachen die Gymnasial-Abiturienten-Prüfung nachträglich bestanden haben. — Dennoch halten wir es für wünschenswerth und zulässig, das Lateinische etwas besser zu stellen, ohne unsern Lehrplan wesentlich zu beeinträchtigen. — Die Voraussetzung nämlich, daß bis zum Abschlusse der Tertia die Realschule zugleich eine Mittelschule sein könnte, hat sich nicht bestätigt. Ungeeignete Elemente kommen gewöhnlich nur bis an die Tertia heran. Einen gewissen Abschluß haben wir aber mit der Reife für Ober-Secunda durch das einjährige Militair-Attest. Es scheint uns also die populäre Uebersicht über das Gebiet der Physik in Tertia nicht durchaus nothwendig zu sein. Wir schlagen vor, dafür zwei Stunden Lateinisch einzuschieben. — Der Unterricht würde dann in Unter-Secunda alle physicalischen Erscheinungen sofort nach Gesetzen zu erklären haben, wie es jetzt geschieht. Das uns gesteckte Lehrziel würde dadurch nicht verkürzt werden. Es würde aber vielleicht zu erwägen sein, ob das Lehrziel für Unter-Secunda so bleiben, oder mit Rücksicht auf die Schüler, die uns in Ober-Secunda verlassen, geändert werden sollte. In Prima haben Mathematik 5, Naturwissenschaften 6, Zeichnen 3 Stunden. Wenn in Secunda die beschreibenden Naturwissenschaften zu einem gewissen Abschlusse gebracht sind, so kommen wir für Physik und Chemie mit 5 Stunden wöchentlich aus. Nach localen Bedürfnissen würden wir

Digitized by Google

entweder wöchentlich 3 Stunden Chemie und Mineralogie und 2 Stunden Physik, oder drei Stunden Physik und mathematische Geographie und 2 Stunden Chemie vorschlagen. Wir halten es ferner für zulässig, daß die 8 Stunden Mathematik und Zeichnen um eine Stunde wöchentlich vermindert werden. Wir entziehen sie dem Zeichenunterricht, wo die localen Verhältnisse es gestatten, oder wir verwandeln die fünfte mathematische Stunde im andern Falle zugleich in eine Zeichenstunde und übertragen sie je nach der Befähigung dem Mathematiker oder dem Zeichenlehrer. Die beiden gewonnenen Stunden legen wir dem Lateinischen zu. Mit diesen Veränderungen hätten wir unsere Lehrziele im Ganzen nicht geändert und könnten doch bedeutend höhere Leistungen im Lateinischen erzielen, wodurch wir endlich auch in den oberen Klassen noch mehr Freude an unserer Arbeit in diesem Fache hätten. In Tertia ließen sich dann mit 7 Stunden Lateinisch wöchentlich die Schüler nicht nur einigermaßen sicher in der Grammatik machen, sondern auch mit größerem Erfolge in die Lectüre des Jul. Cäsar einführen. In Prima ließe sich mit 5 Stunden wöchentlich die Prosalectüre zu einer gewissen Abrundung bringen. Der ganze Lehrplan hätte aber an Concentration gewonnen.

Die allgemeine Bildung, welche die Realschule in dem obigen Lehrplane gewährt, ist eben so bedeutend als die des Gymnasiums, wenngleich es theilweise eine andere Bildung ist. Die geringere Kenntniß, welche die Realschule in den alten Sprachen giebt, ersetzt sie durch größere Kenntnisse in den neueren Sprachen und in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern.

9. Die anerkannte höhere Bürgerschule, welche die Bildungsbedürfnisse von Städten mittlerer Größe in den meisten Fällen befriedigt, ist eine Realschule ohne Prima und sollte daher nicht unter der Bezirks-Behörde, sondern auch unmittelbar unter der Provinzial-Behörde stehen, welche dadurch in die Lage versetzt würde, auch von Seiten der Realschule mehr Kräfte zu ihren Arbeiten heranzuziehen.

Wir wollen nur erwähnen, daß von der anerkannten höheren Bürgerschule gilt, was von der Realschule bis einschließlich Secunda gilt, weil beide Anstalten denselben Lehrplan haben. — Es möchte eine Realschule ohne Prima für manche Stadt mittlerer Größe ausreichen, welche heute mit großem Aufwande auch noch die Prima eingerichtet hat. Es würde den wenigen Schülern, die eine weitere Ausbildung suchten, in den meisten Fällen möglich sein, sie in der Prima einer auswärtigen Realschule sich anzueignen. — Um die Erfahrungen auf dem Realschulgebiete umfangreicher zu machen, so

Digitized by

ſcheint es uns auch nothwendig, die Verwaltung beider Anſtalten möglich gleichmäßig zu geſtalten. Bekanntlich iſt die Aufſichtsbehörde der Realſchule das Provinzial-Schul-Collegium, während die anerkannte höhere Bürgerſchule unter der Bezirks-Regierung ſteht. Das erſchwert nicht nur die Beziehungen beider Anſtalten, kann leicht zu ſehr ungleicher Behandlung derſelben Verhältniſſe führen, ſondern dürfte auch nicht immer eine ſachgemäße Behandlung ſichern. Wir verſagen uns eine nähere Erörterung hierüber und bemerken nur, daß die Schulräthe der Bezirks-Regierung zunächſt die Aufſicht über alle Volksſchulen des Bezirks zu führen haben, und daß hiernach natürlich auch die betreffenden Räthe zu ernennen ſind. Mit dem Realſchulweſen dürfte wohl nur ausnahmsweiſe ein Regierungs-Schulrath aus Erfahrung bekannt ſein. Eher würde derſelbe in der Lage ſein, die Verhältniſſe eines Progymnaſiums zu beurtheilen. Wenn nun aber ſchon die vollſtändigen Progymnaſien unter dem Provinzial-Schul-Collegium ſtehen, ſo ſcheint uns dies für die höheren Bürgerſchulen noch viel nothwendiger zu ſein. Die Aenderung dieſer Reſſort-Verhältniſſe würde die Provinzial-Behörde in die Lage ſetzen, auch bewährte Realſchulmänner zu techniſchen Räthen heranzuziehen. Es bedarf kaum noch der Auseinanderſetzung, daß dadurch das Realſchulweſen abermals weſentlich gefördert werden würde, namentlich wenn durch Oberaufſicht und Lehrer-Conferenzen die Erfahrungen ausgetauſcht, erörtert und verwerthet würden.

Das Verhältniß der Realſchule erſter Ordnung zur Univerſität.

Ueber die Zulaſſung der Realſchüler zu Univerſitäts-Studien haben ſeit Jahren heftige Erörterungen ſtattgefunden. Die Gymnaſien haben ſich dagegen gewehrt. Die Realſchulen haben immer dringender gleiche Stellung mit den Gymnaſien auch in Bezug auf die Univerſität verlangt. Bittſchriften ſind an den Unterrichts-Miniſter und an den Landtag gegangen, bis am 9. November 1869 durch einen Miniſterial-Erlaß alle preußiſchen Univerſitäten zu einem Gutachten über die Zulaſſung von Realſchul-Abiturienten zu Facultäts-Studien aufgefordert wurden. Wenn nun auch die Univerſitäten amtlich nicht in der Lage waren, über die Leiſtungen eines Realſchul-Abiturienten ein Urtheil zu haben, und es daher begreiflich iſt, daß einzelne Profeſſoren ſehr irrige Anſichten von der Realſchule hatten, daß ſie dieſelbe einmal ſogar mit der Gewerbeſchule verwechſelten, ſo iſt doch der

Digitized by Google

Umstand bemerkenswerth, daß von den 9 juristischen Facultäten sich 3, von den 9 medicinischen sich unbedingt 4 und einige unentschieden, von den 9 philosophischen 7 zwar verschieden, aber doch im Ganzen zu Gunsten der Realschul-Abiturienten ausgesprochen haben. Die Gymnasialfreunde sahen durch die Realschulen die classische Bildung beeinträchtigt. Die Realschule habe sich in ihrer jetzigen Einrichtung nicht bewährt, da sie kein Centrum habe und da die geringe Frequenz der oberen Klassen ein deutliches Zeichen wäre, daß sie kein dringendes Bedürfniß sei.

Die Realschulfreunde sind der Ueberzeugung, daß die Frequenz der oberen Klassen mit dem steigenden Bildungsbedürfnisse des Volkes wachsen wird, wie dieselbe in der That schon zugenommen hat. Die preußische Verwaltung hat in guten Zeiten ihre Maßregeln noch stets auf das geistige und das materielle Wachsen des Volkes zu richten verstanden. — Wenn die Prima noch nicht überall die gewünschte Frequenz hat, so liegt das an der bisherigen ungünstigen staatlichen Stellung der Realschulen überhaupt, an dem Vorurtheile solcher Männer, welche die formale Bildung der Realschule nicht genug kennen, vielleicht auch hie und da an dem noch nicht genug entwickelten Bedürfnisse, weil eine höhere Bürgerschule vorläufig oft noch ausreichte, wo eine vollständige Realschule eingerichtet ist. — Die Realschule hat ein Anrecht auf die Universität, heißt es weiter, weil sie eine eben so bedeutende allgemeine Bildung giebt als das Gymnasium, und weil ihr Cursus ohne die Vorschule ebensowohl neun Jahre dauert als der des Gymnasiums. Es muß Jedermann überlassen bleiben, welche von den beiden Anstalten er zu besuchen geneigt ist. Als daher eine Versammlung von Realschulmännern aus Rheinland, Westfalen und den angrenzenden Gebieten am 12. April 1871 in Elberfeld stattfand, nahm die Mehrheit folgende Sätze an:

1. „Die Realschule I. O. gewährt eine eben so bedeutende, wiewohl anders geartete allgemeine Bildung als das Gymnasium."

2. „Die Realschule I. O. gewährt eine Fachbildung, welche zwar auf anderen Gebieten liegt, aber der des Gymnasiums ebenbürtig ist."

3. „Keine der beiden Anstalten gewährt eine ausreichende allgemeine Bildung, noch eine für alle wissenschaftliche Studien genügend vorbereitende fachliche Bildung."

4. „So in ihren Leistungen zwar nicht quantitativ, doch qualitativ gleichstehend, sind beiderlei Anstalten auch in ihren Berechtigungen gleichzustellen."

5. „Dies geschieht nicht durch besondere Privilegien jeder von

ihnen, sondern durch Ertheilung gleicher und gemeinsamer Berechtigungen."

6. Die richtige Wahl des ferneren Bildungsweges haben die Abiturienten beider Anstalten auf eigene Gefahr zu treffen; die spätere Staatsprüfung sichert das Maaß der Kenntnisse."

Wir sind zwar der Ansicht, daß die Wissenschaften nicht darunter leiden würden, wenn die Staatsbehörden sich zu dem Versuch entschließen könnten, Realschule und Gymnasium in ihrem Verhältnisse zur Universität gleichzustellen; aber wir glauben, daß einzelne Studierende sich ihre Staatsprüfungen bedeutend erschweren würden. Der dritte Satz erkennt ja an, daß keine der beiden Anstalten eine ausreichende fachliche Bildung zu allen wissenschaftlichen Studien gewährt. Nun, dann scheint es uns auch praktischer, die Arbeit, soweit die fachliche Vorbildung in Betracht kommt, zu scheiden und schiedlich, friedlich zu leben, damit jede Anstalt um so erfolgreicher für ihre Gebiete wirken kann. Es ist doch nicht zu leugnen, daß die Realschulen von dem Bürgerstande eingerichtet wurden, um dadurch Bildungsbedürfnisse zu befriedigen, welchen das Gymnasium keine Rechnung trug. Wenn die Realschule dabei zu einem Abschlusse nicht gelangte, so lag das daran, daß die Fächer, die sie lehrte, selber noch im Werden waren, und daß die Bedürfnisse noch nicht genug geklärt waren; daher schwankte die Realschule zwischen allgemeiner Bildungs-Anstalt und Fachschule hin und her. Heute liegen die Verhältnisse anders, wie wir näher in einigen Sätzen angeben werden.

1. Realschule und Polytechnicum (Bau-, Berg-, Forst-, Gewerbe- u. s. w. Akademie) ergänzen einander, wie Gymnasium und Universität. Die Realschule bereitet nicht für die Universität vor, soweit sie gründliche Kenntniß des Alterthums voraussetzt; aber das Gymnasium kann auch nicht gründlich für das Polytechnicum vorbereiten, soweit dasselbe mathematisch-naturwissenschaftliche Studien voraussetzt. Wir haben nachgewiesen, wie Gymnasium und Realschule zunächst allgemeine Bildungs-Anstalten sind. Es bleibt uns hier zu erörtern übrig, daß beide durch die Fächer, welche sie lehren, auch zugleich an gewisse Berufsarten anknüpfen, daß sie Anfänge einer fachlichen Bildung zeigen. Es ist einleuchtend, daß das Gymnasium für solche Berufsarten, welche ein gründliches Studium der alten Sprachen erfordern, besser vorbereitet, als die Realschule: Theologen, Philologen und Juristen werden also ihre Vorbereitung besser auf dem Gymnasium bekommen. — Aber solche Berufsarten, welche eine

Digitized by Google

mathematisch-naturwissenschaftliche Vorbildung oder die Kenntniß neuerer Sprachen voraussetzen, schließen sich besser an die Realschule an: Baumeister, Berg- und Forstmänner, Mathematiker, Naturforscher, Pharmaceuten und Mediciner werden für ihre Vorbildung auf der Realschule mehr finden. Zu jener Zeit, als die Realschule entstand, sollte sie zugleich eine Fachschule für Kaufleute, Techniker und Handwerker sein. Besondere Anstalten, worin die Bauwissenschaften, die Berg- oder Forstwissenschaften gelehrt worden wären, gab es noch nicht. Was davon als Wissenschaft vorkam, wurde auf der Universität gelehrt. — Wie anders ist das heute! Die Botanik hat ihre besondere Fachschule in der Forst-Akademie, die Mineralogie in der Berg-Akademie, die Mathematik in der Bau-Akademie, die Chemie in der Gewerbe-Akademie. Männer, die einen Namen in der Wissenschaft haben, tragen ihre Fächer dort vor. Wenn alle diese Fachschulen sich zu einer großen technischen Hochschule vereinigen, so wird diese Anstalt der alten Hochschule wahrlich nicht nachstehen, ja für die Cultur der Neuzeit noch einflußreicher werden, als die Universität. Polytechnische Schulen sind im Werden begriffen; aber wenn wir aus der Vergangenheit auf die Zukunft schließen dürfen, so wird ihr Gebiet täglich zunehmen. Nicht nur Techniker, sondern auch Kaufleute und Fabrikanten werden sich, um auf der Höhe ihres Geschäfts zu stehen, genöthigt sehen, ihre Berufsbildung auf dem Polytechnicum zu vollenden; denn das ist die rechte Wechselwirkung, wenn die Wissenschaft neue Anregung aus dem praktischen Leben schöpft und der Mann der Praxis bei der Wissenschaft in die Schule geht. Das hebt Industrie und Wissenschaft. Das muß der Staat wünschen und erstreben für einen immer mehr sich hebenden Bürgerstand. Aus der alten Realschule und der Universität ist das Polytechnicum entstanden; es gehören mithin Realschule und Polytechnicum soweit zusammen, als auch die neue Realschule über ihre allgemeine Aufgabe hinaus an eine besondere Berufsbildung anknüpft, wogegen das Gymnasium in seiner fachlichen Vorbildung geringe Beziehungen zur polytechnischen Schule hat.

Unter solchen Verhältnissen kann die Universität nicht mehr eine Hochschule für alle Wissenschaften sein wie früher: sie wird sich mehr auf die historischen Wissenschaften beschränken müssen, und dann unzweifelhaft in demselben Verhältniß zum Gymnasium stehen, wie das Polytechnicum zur Realschule. Das Gymnasium wird mehr an die Berufsbildung der Universität anknüpfen, als die Realschule; das

Digitized by Google

wird jeder Unbefangene zugeben müſſen. Beide Hochſchulen, Univerſität und Polytechnicum, werden aber erſt alle Wiſſenſchaften unſerer Zeit vertreten. Die Gebiete werden ſich mit der nothwendigen weiteren Theilung der wiſſenſchaftlichen Arbeit immer mehr klären.

2. So weit die Univerſität jetzt noch Wiſſenſchaften lehrt, die mehr zum Polytechnicum gehören, iſt der Realſchul-Abiturient auch berechtigt, ſich unmittelbar auf der Univerſität weiterzubilden; dahin gehört das Studium der Mathematik, der Naturwiſſenſchaften, der Pharmacie, der Medicin. Sein Anrecht auf dieſe Studien iſt durch ſeine Vorbildung mehr begründet, als das des Gymnaſial-Abiturienten auf das Polytechnicum. Die philoſophiſche Facultät unſerer alten Univerſität lehrt viele Wiſſenſchaften, die ihre Vertretung und Förderung auf dem Polytechnicum haben werden, wenn daſſelbe in Zukunft immer mehr eine Hochſchule werden ſoll. Auf das Studium dieſer Fächer machte die Realſchule für ihre Abiturienten ſchon lange Anſpruch. Durch Miniſterial-Erlaß vom 7. December 1870 ſind ihre Wünſche endlich theilweiſe erfüllt. Ein Zeugniß der Reife der Realſchule I. O. hat für die Immatriculation bei der philoſophiſchen Facultät aller Univerſitäten Preußens dieſelbe Gültigkeit, wie das entſprechende Zeugniß von einem Gymnaſium. Bei der Staatsprüfung pro facultate docendi wird die Berechtigung auf die Fächer der Mathematik, der Naturwiſſenſchaften und der neueren Sprachen beſchränkt, wie das nicht anders ſein konnte. Ja, wir ſind der Meinung, daß wir zwar eine beſſere Vorbildung für neuere Sprachen geben, daß wir aber dem Neuphilologen auch das Studium der alten Sprachen anzurathen haben. Aber daß die Anſtellungsfähigkeit ſich nur auf Realſchulen beziehen ſoll, ſcheint uns nicht billig, wird auch in Wirklichkeit ſich ſchwer halten laſſen; eher hätte ſich die gänzliche Verſagung der Univerſitäts-Studien halten laſſen.

Die Realſchul-Abiturienten haben nach unſerer Meinung aber ein Anrecht auf das Studium der Medicin. Die Gründe dagegen ſcheinen uns nicht ſtichhaltig: Mangel an claſſiſcher Bildung, Unkenntniß des Griechiſchen, Mangel an idealer Richtung, Verminderung des Anſehens der Aerzte im Publicum u. ſ. w. Wir haben oben nachgewieſen, daß unſere allgemeine Bildung eben ſo bedeutend iſt, als die des Gymnaſiums. Was die fachliche Vorbildung in den alten Sprachen betrifft, ſo iſt bekannt, daß nicht ſehr viele Mediciner ſich mit der Form ihrer lateiniſchen Doctor-Diſſertation quälen. Für das Lateiniſche der ärztlichen Recepte reicht aber weder unſer Lateiniſch

Digitized by Google

noch das des Gymnasiums aus; sondern es muß als eine medicinische Terminologie von allen Studirenden der Medicin gelernt werden. Nicht viel anders ist es mit den technischen Ausdrücken, welche aus dem Griechischen kommen; sie werden als Vocabeln gemerkt. Fühlt der Mediciner das Bedürfniß, das Wort etymologisch zu untersuchen, so hat auch der Realschul-Abiturient, der drei fremde Sprachen gelernt hat, so viel sprachliches Wissen, um mit Hülfe des Wörterbuches sich zurecht zu finden, und wer Hippokrates in der Ursprache lesen will, mag dazu auch Griechisch lernen. Was ferner die ideale Richtung des Lebens anbelangt, so verkennen wir deren hohe Bedeutung wahrlich nicht, halten auch jede Schule verpflichtet, die Ideale der Menschheit in ihrem Unterricht zu pflegen, glauben aber schon oben nachgewiesen zu haben, wie hierin die Realschule dem Gymnasium mindestens nicht nachsteht. Wir begreifen daher nicht, wie der Arzt wegen unserer Vorbildung in den Augen des Publicums verlieren könnte. Der höhere Berg-, Forst- oder Post-Beamte, der Baumeister und vor allen Dingen der Offizier stehen doch wahrlich nicht an Ansehen dem Arzte nach, und doch suchen diese Männer ihre Vorbildung meist bei uns!

Wir geben aber auf der Realschule den Aerzten eine bedeutende fachliche Vorbildung, indem wir in den Naturwissenschaften ihren Forschertrieb wecken und ihnen Anleitung geben, Naturgegenstände zu zergliedern und zu untersuchen Die Methode des Arztes ist nicht die Deduction, wie beim Theologen und Juristen, sondern die Induction, wie beim Naturforscher überhaupt, der erst einzelne Thatsachen sammelt und sie dann unter allgemeine Gesichtspuncte bringt. Es gehören mit einem Worte nicht die Talente eines Philologen, sondern die eines Naturforschers dazu, um ein vorzüglicher Arzt zu sein. Die Thätigkeit, zu beobachten und zu untersuchen, muß aber zur Gewohnheit werden, weil ein bloßes Lehren nicht ausreicht. Das beweisen auch die Gutachten der 9 medicinischen Facultäten. Sie klagen fast alle über die ungenügende Vorbildung der angehenden Mediciner auf dem Gymnasium, und sprechen sich überwiegend günstig über die Realschulbildung aus. — Wir sehen es daher als eine Förderung der medicinischen Wissenschaften an, wenn auch die Realschule ihnen Jünger zuführt, und erwarten, daß die gleiche Erkenntniß in den maßgebenden Kreisen zu Gunsten der Realschule sich bald Bahn brechen wird; denn über die Zeit der hohlen lateinischen Phrase, wegen welcher Molière die Aerzte seiner Zeit so erfolgreich geißelte,

sind wir heute längst hinweg, sind wir namentlich bei dem Stande der Naturwissenschaften für den ärztlichen Beruf für immer hinweg.

Wenn wir den Juristen auch aus dem Gymnasium hervorgehen lassen, so möchten wir bei dem höheren Verwaltungsbeamten, dem Regierungs-Rath, doch einige Einschränkungen machen. Der Regierungs-Rath hat in der Industrie oft Dinge zu beurtheilen, für die ihm jede Vorbildung fehlt. Wir verkennen die Schwierigkeit nicht. die juristische Seite und die technische zu gleicher Höhe auszubilden; aber dann wird man eben mehr Techniker zu höheren Verwaltungsbeamten heranziehen müssen.

3. Will der Realschul-Abiturient seine Studien auf der Universität in solchen Wissenschaften fortsetzen, die nicht zum Polytechnicum gehören, so hat er eine Ergänzungs-Prüfung in den beiden alten Sprachen zu bestehen; aber es erscheint dann auch nicht ungerechtfertigt, daß sich der Gymnasial-Abiturient auf dem Polytechnicum über seine mathematisch-naturwissenschaftlichen Kenntnisse ausweise, soweit solche zu seinen Studien dort vorausgesetzt werden. Wir wissen, daß dieser Satz von vielen Realschulfreunden nicht minder wie von Gymnasialfreunden bekämpft werden wird. Wir glauben aber ihn aus sachlichen Gründen dennoch festhalten zu müssen, wie sich aus unseren anderweitigen Erörterungen wird ersehen lassen. — Geht man von dem Principe der Lernfreiheit aus, so sind Schulprüfungen überhaupt überflüssig. Der Candidat stellt sich zu einem Staatsamt und die competente Behörde prüft, ob er zu verwenden ist oder nicht. Aber England fängt doch an, diesem Systeme ein gewisses Mißtrauen zu zeigen; es setzt Belohnungen für solche Schulen aus, die nach Vorschrift der Staatsbehörde unterrichten; es untersucht den Lehrplan der alten Reichs-Gymnasien und redet überhaupt viel von dem „Prussian System“. Wir meinen, man dürfe Lernfreiheit von Unerwachsenen nicht verwechseln mit der freien Forschung des Mannes der Wissenschaft, mit Lehrfreiheit. So sehr wir diese wünschen, so wenig können wir uns von der Nothwendigkeit der unbedingten Lernfreiheit überzeugen. Ohne die Sache weiter zu verfolgen, erinnern wir nur noch daran, daß die preußischen Schulen und die gründlichen preußischen Prüfungen mit beigetragen haben zu der strammen preußischen Haltung, die sich in schlimmen Tagen so gut bewährt und Preußen endlich die Vorherrschaft und Leitung von Deutschland verschafft hat. — Genug, wir haben Schulprüfungen und gehen von dieser Thatsache aus. Bisher stand es so, daß jeder Real-

Digitized by Google

ſchul-Abiturient, der Facultäts-Studien machen wollte, das ganze Gymnaſial-Abiturienten-Examen zu beſtehen hatte. Derſelbe königliche Kommiſſar, welcher ihn auf der Realſchule in der Mathematik, in der Phyſik, im Franzöſiſchen nach höheren Anforderungen geprüft hatte, mußte ihn darin nach kurzer Zeit auf dem Gymnaſium abermals und zwar nach geringeren Anforderungen prüfen. Das ſcheint uns gegen die Realſchule nicht billig zu ſein. Die Staatsbehörde hat ihr ja ſelber eine Stellung angewieſen, in der ſie ſich in die allgemeine wiſſenſchaftliche Vorbildung mit dem Gymnaſium zu theilen hat. Der Realſchul-Abiturient, welcher bis zur Höhe des Gymnaſial-Abiturienten die beiden alten Sprachen nachgelernt hat, muß doch nothwendig eine umfangreichere Bildung haben als der nur auf dem Gymnaſium gebildete Abiturient; es erſcheint daher billig, daß ſeine Nachprüfung ſich auch nur auf die beiden alten Sprachen beſchränke; möglich wäre doch nur ein kleines Deficit in der alten Geſchichte, was durch ſeine anderweitige Bildung reichlich erſetzt würde; wahrſcheinlich iſt aber eine erweiterte hiſtoriſche Kenntniß des Alterthums, die er ſich nach der Realſchule durch die eingehende Lectüre der alten Schriftſteller erworben haben wird.

Wenn nun aber die Realſchule für ihre Abiturienten zu theologiſchen, philologiſchen und juriſtiſchen Studien jede Nachprüfung ablehnte, ſo würden dieſelben bei den künftigen Staatsprüfungen den Gymnaſial-Abiturienten auf dem Gebiete des Alterthums nachſtehen, wodurch die Realſchule zu ungünſtig beurtheilt werden würde. Dieſer Gefahr möchten wir ſie nicht ausſetzen, da ſie ſonſt leicht für ein Gymnaſium zweiter Klaſſe gehalten werden möchte. Es ſcheint uns viel richtiger, dem Gymnaſium bereitwillig den Vorzug einzuräumen für die Vorbildung ſolcher Berufsarten, die eine gründliche Kenntniß des Alterthums bedingen, dagegen aber den Vorzug der Realſchule zu beanſpruchen für ſolche Berufsarten, die eine mathematiſch-naturwiſſenſchaftliche Vorbildung bedingen. — Wenn wir nun wünſchen, daß auch der Gymnaſial-Abiturient auf dem Polytechnicum, wenn ſeine mathematiſch-naturwiſſenſchaftliche Ausbildung nicht ausreicht, ſich darüber beſonders ausweiſe, ſo wird das bei Gymnaſialfreunden gewiß Widerſpruch finden; man wird meinen, daß es leichter ſei, ſeine mathematiſch-naturwiſſenſchaftliche Bildung zu vervollſtändigen, als die ſprachliche; man wird ferner meinen, daß das Polytechnicum noch nicht überall auf der Höhe ſtehe, daß dies nothwendig ſei. — Darauf möchten wir ſagen, daß wir dieſe Maßregel zunächſt im

Intereſſe des Gymnaſiums für ebenſo wünſchenswerth halten, wie jene im Intereſſe der Realſchule. Sodann, zugegeben, daß die mathematiſch-naturwiſſenſchaftliche Bildung bis zu den Forderungen des Polytechnicums in kürzerer Zeit nachzuholen ſei, als die der alt-philologiſchen Bildung, welche dem Abiturienten der Realſchule fehlt, ſo iſt der Mangel derſelben bei den Vorleſungen doch ſehr hinderlich; wer die chemiſche Sprache, die botaniſche Terminologie nicht verſteht, kann auch die Vorleſungen nicht verſtehen; wer in der Mathematik gewiſſe Vorderſätze nicht gegenwärtig hat, ſchwebt bei allen Nachſätzen und Folgerungen in der Luft. Lernt dies Alles der Gymnaſial-Abiturient in kurzer Zeit, ſo iſt es um ſo beſſer für ihn. Vielleicht könnte man ihm die Vergünſtigung gewähren, innerhalb einer gewiſſen Zeit ſich durch eine Prüfung auf dem Polytechnicum darüber auszuweiſen, wie das ja bei der Medicin mit dem Tentamen physicum und bei der Theologie mit dem Hebräiſchen nachträglich geſchieht; aber gelernt müſſen dieſe Dinge doch werden. Und wenn das Polytechnicum heute nicht überall auf gleicher Höhe mit der Univerſität ſteht, ſo dürfte das ſicherlich in kurzer Zeit doch der Fall ſein, wobei gewiſſe populäre Vorleſungen für bloße Zuhörer ja nicht ausgeſchloſſen bleiben.

Wir glauben dargethan zu haben, daß wir nicht darnach ſtreben, der Realſchule die Pforten der Univerſität zu öffnen, damit ſie ihre Prima fülle; wir überlaſſen im Gegentheil die alte Univerſität dem Gymnaſium; aber wir beanſpruchen für uns die in den verſchiedenen Special-Akademieen ſich ſchon neubildende Hochſchule, das Polytechnicum, das wir uns allerdings noch gehobener denken in Preußen, als die gleichnamigen Anſtalten in anderen Ländern. Wir hoffen, daß das neue Aachener Polytechnicum ſich allmählich zu einer ſolchen Hochſchule entwickeln werde. Soweit wir nicht für das Leben unmittelbar vorbereiten, wollen wir uns auf die uns gebührenden wiſſenſchaftlichen Fächer beſchränken. Dieſe werden uns reichlich beſchäftigen und unſern oberen Klaſſen auch den Beſtand von wiſſenſchaftlich ſtrebenden Jünglingen geben, die jeder höheren Schule ein größeres geiſtiges Leben und einen idealen Zug verleihen.

Das Verhältniß der Realſchule erſter Ordnung zu anderen Anſtalten, namentlich zur Gewerbeſchule.

Die Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung vom 6. Oktober 1859 nennt außer der Realſchule erſter Ordnung und der höheren Bürger-

Digitized by Google

schule noch eine anders eingerichtete Anstalt, nämlich die Realschule zweiter Ordnung. Ihr ist für einen Lehrplan nach localen Bedürfnissen mehr Freiheit gelassen. Während die Realschule erster Ordnung einen neunjährigen Cursus hat, ist für die Realschule zweiter Ordnung nur ein siebenjähriger Cursus nothwendig, der von Sexta bis Secunda je ein Jahr, in Prima zwei Jahre dauert. Die Realschule zweiter Ordnung kann ihre Schüler also im Alter von 16 Jahren entlassen. Hiernach muß ihr Lehrziel begrenzt werden. Sie gewinnt für neuere Sprachen verhältnißmäßig mehr Raum, da sie das Lateinische von ihrem Lehrplane ausschließt. An eine technische Hochschule schließt sie sich nicht an; dagegen könnte sie dem gehobenen Bürgerstande eine Bildungsschule sein. Nichts desto weniger ist die Anzahl der Realschulen zweiter Ordnung bis jetzt gering geblieben. Das scheint uns in der Sache nicht gerechtfertigt zu sein, und möchte vielleicht daran liegen, daß sie dem Kaufmanne nicht genügt, für den Techniker nicht ausreicht, und für den Handwerker zu umfangreich ist. Kurz, wir sind der Meinung, daß die Realschule zweiter Ordnung, die wir lieber „höhere Bürgerschule" nennen möchten, noch in weiterem Umfange die Bildungsbedürfnisse des gehobenen Mittelstandes befriedigen könnte, als es bisher geschehen ist.

Der preußische Handelsminister hat, wie wir glauben möchten, diese scheinbare Lücke benutzt, um die bestehenden Gewerbeschulen in Preußen umzugestalten und durch die Verordnungen vom 21. März 1870 neue Gewerbeschulen einzurichten. Es sei uns gestattet, zunächst einige Worte über das Entstehen der Gewerbeschulen zu sagen.

Die „mathematisch-mechanisch-öconomische Realschule" von Semler in Halle war der bisherigen Gewerbeschule sehr ähnlich, wie denn die Realschulen unter gar verschiedenen Namen auftauchten, je nachdem eine Berufsart darin sowohl ihre allgemeine, als auch ihre besondere fachliche Bildung zu finden glaubte, wie Acker-, Berg-, Bau- und Handels-Schulen. Wegen des doppelten Zweckes, den sie nicht erfüllen konnten, hielten sie sich nur dann, wenn sie Fachschulen wurden. Diese durchaus richtige Idee veranlaßte Beuth im Jahre 1817, die ersten Handwerker-Schulen einzurichten, die, als eine Art gewerblicher Anstalten, bei Entstehung des Handels-Ministeriums in dessen Ressort übergingen. Der Aufschwung vieler Gewerbe veranlaßte den Handelsminister am 5. Juni 1850 einen gemeinsamen Organisationsplan für die Provinzial-Gewerbeschulen zu geben. Die Bezeichnung „Provinzial-Gewerbeschule" wurde ihnen nämlich beigelegt, weil sie Vorbe-

Digitized by Google

reitungs-Anstalten sein sollten für die große Central-Gewerbeschule, das seit dem Jahre 1821 errichtete „Königliche Gewerbe-Institut" zu Berlin. Indessen, da mit der Entwickelung der technischen Zweige auch der Lehrton auf dem Gewerbe-Institute, das sich heute „Gewerbe-Akademie" nennt, immer mehr in die Höhe ging, so konnten die ehemaligen Gewerbeschüler mit den zahlreich dahinströmenden Realschul- und Gymnasial-Abiturienten in Auffassung wissenschaftlicher Verhältnisse nicht gleichen Schritt halten. Die Provinzial-Gewerbeschulen bereiteten daher nur in den seltensten Fällen für dieses Central-Institut vor. Ihre Schüler wurden meist Maurer- und Zimmermeister, oder sie ergriffen ähnliche Gewerbe.

Dadurch erwarben sich die alten Gewerbeschulen um die Hebung des Handwerkes nicht geringe Verdienste. — Statt aber als Fachschulen sich nunmehr weiter zu entwickeln, wollen sie die doppelte Aufgabe erfüllen, allgemeine Bildung und Fachbildung zugleich zu geben. Dadurch wird die neue Gewerbeschule ziemlich genau auf dieselben Wege kommen, welche die Realschule glücklich verlassen hat. Ihren eigenen Zweck, nämlich eine Fachschule zu sein, wird sie auch nur in sehr unvollkommener Weise lösen können. Da aber in weiteren Kreisen vorläufig noch die irrthümliche Meinung verbreitet ist, daß diese neuen Anstalten die bisherigen Realschulen alle ersetzen könnten, welche Ansicht den Vätern der Städte dadurch noch besonders einleuchten möchte, daß der Staat auf ihre Einrichtung Prämien zahlt, so glauben wir unser Verhältniß zu der neu entstehenden Gewerbeschule in einigen Sätzen darlegen zu müssen.

Die neue Gewerbeschule giebt keine allgemeine wissenschaftliche Vorbildung für das Polytechnicum, und kann auch nach den bestehenden gesetzlichen Bestimmungen in Preußen weder Baumeister, noch höhere Berg- oder Forst-Beamte vorbilden; sie kann daher die Realschule erster Ordnung für die höheren Fachschulen nicht ersetzen. Obwohl das Gesagte allen Fachleuten vollständig bekannt ist, so hielten wir doch für nöthig, für Fernerstehende auszusprechen, daß die neue Gewerbeschule zum Studium des höheren Baufaches nicht berechtigt; dazu ist ein Zeugniß der Reife von einer Realschule erster Ordnung oder von einem Gymnasium nothwendig. Da für das höhere Bergfach und für das höhere Forstfach auf den Akademieen die gleichen Anforderungen gemacht werden, so bleiben den Abiturienten der neuen Gewerbeschulen in Preußen die bedeutendsten technischen Hochschulen nach wie vor verschlossen. Die neuen Gewerbeschulen können dagegen

Digitized by Google

für die technischen Gewerbe auf der Gewerbe-Akademie zu Berlin und auf der polytechnischen Schule zu Aachen ihre Zöglinge vorbereiten. Doch ist es uns interessant gewesen, von dem Director der neuen Polytechnischen Schule zu Aachen, Herrn Baurath von Kaven, unsre Meinung über die Vorbildung der Techniker gleichfalls vertreten zu sehen. Er sagte nämlich bei der Eröffnung jener Anstalt am 10. October 1870 in seiner officiellen Rede: „Mit der Zeit werden alle Polytechniker den besten Weg zu ihrer Bildung einschlagen, und auf den vortrefflichen preußischen Gymnasien oder vielleicht richtiger auf den Realschulen sich vorbereiten. Von den Realschulen ist auch das Studium der Alten glücklicher Weise nicht verbannt worden, und die Kenntniß der neueren Sprachen, welche die angehenden Techniker mehr pflegen sollten, als es geschieht, gibt zugleich die Mittel, um die Literatur unserer großen Nachbarvölker, der Franzosen und Engländer, zu studiren und unsern Gesichtskreis genügend zu erweitern. Wenn dabei diese deutschen Schulen die für die Jugend erforderliche äußere Disciplin ausüben, und den Schülern das Hauptstück aller Erziehung: „mit Ernst und Eifer arbeiten lernen" stets vor Augen führen, so ist den deutschen polytechnischen Schulen ein vorzügliches Material geliefert". Und der Director der neuen polytechnischen Schule muß doch competent sein, darüber zu urtheilen. Herr von Kaven hält nun die Realschule für die Vorbildungsanstalt des Polytechnikers, obwohl er den Lehrplan der neuen Gewerbeschule schon kannte.

2. Die neue Gewerbeschule wird ihren Schülern zwar die Berechtigung zum einjährigen Militär-Dienste gewähren, aber wenigstens ein Jahr später als die Realschule. Ohne Zweifel ist das wichtigste Recht der neuen Gewerbeschule, daß sie ihren Schülern die einjährige Militär-Berechtigung gewähren kann. Doch wird von dem Besuche derselben Mancher Abstand nehmen, wenn er hört, daß er auf dem Gymnasium oder auf der Realschule dasselbe Recht ein Jahr früher erhalten kann. Es gehört nämlich zur Aufnahme in die eigentliche Gewerbeschule die Reife für Unter-Secunda eines Gymnasiums oder einer Realschule I. O., oder doch eine entsprechende Bildung. Von dieser Zeit an braucht der Schüler bei uns nur ein Jahr, auf der Gewerbeschule zwei Jahre, falls er dann schon die Reife für die Fachclasse erhält. Da nun für den gehobenen Mittelstand dieses Recht eine immer größere Bedeutung gewinnt, so wird der Vater oft aus rein äußerlichen Gründen, oft auch durch seine Verhältnisse gezwun-

gen, den kürzeſten Weg zur Erreichung ſeines Zweckes wählen, und der dürfte dann nicht die neue Gewerbeſchule ſein.

3. Die neue Gewerbeſchule wird weder als allgemeine Bildungsanſtalt noch als Fachſchule befriedigen; ſie gibt dem Techniker zu wenig allgemeine Bildung und fordert für den Handwerker zu viel; den vorgeſchriebenen Lehrplan halten wir nicht ausführbar. Jedenfalls ſollte die Anſtalt nach dem neuen Organiſations-Plane von dem Unterrichts-Miniſterium reſſortieren und auch unmittelbar unter der Provinzial-Behörde ſtehen. Den Zweck der Gewerbeſchule können wir nur darin finden, eine auf techniſche Berufsarten gerichtete Vorbildung zu geben. Soll nun aber die wiſſenſchaftliche Vorbildung eines Technikers hier eingeſchloſſen werden, ſo gibt die neue Gewerbeſchule nicht genug allgemeine Bildung. Wir haben ſchon nachgewieſen, daß die höheren techniſchen Gebiete, ſoweit es ſich um ſtaatliche Berechtigungen handelt, der Gewerbeſchule nach wie vor verſchloſſen ſind. Vielleicht liegt aber dem neuen Lehrplane die Idee zu Grunde, den Gewerbeſchülern eine Bildung zu geben, die ſich als ebenbürtig der Gymnaſial- und Realſchulbildung erweiſt, und die dann allmählich an deren Stelle treten könnte. In der That ſcheint man die allgemeine Bildung eines Realſchul-Abiturienten zu wünſchen, da für die Abiturienten der Gewerbeſchulen in den ſprachlich-geſchichtlichen Fächern ungefähr dieſelben Anforderungen geſtellt werden, wie in der Realſchule; ja, es ſcheint das ältere Reglement dem neueren als Quelle gedient zu haben, wie ein Vergleich ergibt. Die eigentliche Gewerbeſchule ſoll aus drei Klaſſen beſtehen mit je einjährigem Curſus. Nun führt die Gewerbeſchule den angehenden Unter-Secundaner durch ihre drei Klaſſen in drei Jahren; in derſelben Zeit würde er bei uns die Unter-Prima durchgemacht haben; der Gewerbeſchüler hat wöchentlich 2 Stunden Deutſch, 2 Stunden Franzöſiſch, 2 Stunden Engliſch; er hat alſo jede Woche im Ganzen 6 Sprachſtunden; der Realſchüler hat in derſelben Zeit wöchentlich 4 Stunden Franzöſiſch, 3 Stunden Engliſch, 3 Stunden Deutſch, dazu 4 Stunden Lateiniſch, d. h. er hat wöchentlich 14 Sprachſtunden. Die Realſchule muß alſo auch in ſprachlicher Beziehung im Verhältniß dieſer Stundenzahl mehr leiſten. Da ferner der Gewerbeſchüler wöchentlich 3 bis 6 Stunden mehr durch Unterricht in Anſpruch genommen wird, ſo kann er weniger häusliche Arbeiten liefern, als der Realſchüler; er wird alſo noch um etwas mehr zurückbleiben, als die Stundenzahl angibt. Nun behält die Realſchule ihren Zögling noch ein Jahr länger in der Ober-Prima, in

der er wöchentlich wenigstens 13 Sprachstunden hat. Wie kann dann der Gewerbeschul-Abiturient nach 3 Jahren auch nur annähernd in den Sprachen dem Realschul-Abiturienten nach 4 Jahren gleichkommen! In dieser Beziehung ist der Lehrplan so unausführbar, daß man kaum annehmen kann, daß sachverständige Sprachlehrer dabei zu Rathe gezogen worden sind; denn jeder Sprachlehrer weiß, wie wenig man mit 2 Stunden wöchentlich in einer fremden Sprache leisten kann. Die Schüler pflegen die Lust bei einem Unterrichte zu verlieren, der so obenhin an sie herantritt. Die ethisch-geschichtliche Seite, welche im Ganzen bei uns wöchentlich 5 Stunden, dort in den beiden Jahren 4, im dritten Jahre bei einer Abtheilung 3, bei den anderen Abtheilungen gar keine Stunde nachweist, kann hierbei nichts ersetzen, zeigt im Gegentheil schon in den drei Jahren dort eine viel geringere Vertretung als bei uns; auf dieser geschichtlichen Seite fügen wir aber noch das vierte Jahr in Ober-Prima für unsere Zöglinge hinzu. Das Ergebniß muß sein, daß der Gewerbeschüler, welcher nach drei Jahren in eine höhere technische Lehranstalt eintritt, eine sehr dürftige sprachlich-historische Bildung hat, die für den wissenschaftlich gebildeten Techniker jedenfalls nicht genügt.

Für die Bauhandwerker und die technischen Gewerbe gibt der Lehrplan im dritten Jahre aber gar keinen sprachlich-historischen Unterricht; seine Bildung bleibt hierin also noch mangelhafter. Dagegen sind die mathematisch-technischen Fächer stark vertreten und so hoch gespannt, daß es nicht begreiflich scheint, wie das Alles in drei Jahren von dem zukünftigen Handwerker bewältigt werden soll. — Das hat sachgemäß und ausführlich schon Director Schauenburg in Crefeld, in seinen „Bemerkungen zu den Verordnungen über die neuen Gewerbeschulen ꝛc., Essen bei Bädeker 1871", nachgewiesen. Der Meinung Schauenburg's über den unzweckmäßigen Lehrplan der neuen Gewerbeschule können wir aus Ueberzeugung überhaupt nur zustimmen; wir verweisen auf jene Schrift um so lieber, als wir über diese Anstalten aus localen Rücksichten gern kurz sein möchten. —

Die neue Gewerbeschule soll unter dem Handelsminister stehen. Das scheint uns nicht zweckmäßig, weil der Handelsminister, unseres Wissens, keine Organe hat, welche den Unterricht fachgemäß beaufsichtigen und die Prüfungen abnehmen könnten. Sodann scheint es uns ganz neu, daß der Handelsminister nicht nur Fachschulen, sondern auch Schulen einrichtet, die allgemeine Bildung geben sollen. Die Unzweckmäßigkeit der Ressort-Verhältnisse wird sich aber bei solchen Anstalten

vergrößern, die eine eigene Vorschule gründen. Es ist nämlich gestattet eine eigene Vorschule zu gründen, welche die vorgeschriebenen Kenntnisse zur Aufnahme in die eigentliche Gewerbeschule gleichfalls gewährt. Diese Vorschule, welche ihre Schüler wenigstens bis zum 14. Jahre behält, gehört nach unserer Auffassung der gesetzlichen Bestimmungen unbedingt zum Ressort des Unterrichtsministers, und wir bezweifeln nicht, daß derselbe seine begründeten Ansprüche auch geltend machen wird. Zugleich soll diese Vorschule aber auch unter Leitung des Gewerbeschul-Directors stehen. Bei diesen doppelten Ressort-Verhältnissen des Directors dürften Unzuträglichkeiten kaum zu vermeiden sein. Wie viel einfacher wäre es, wenn die ganze Anstalt unter dem Provinzial-Schul-Collegium stände!

4. Die neue Gewerbeschule ist die so vielseitig gewünschte Mittelschule auch nicht. Mittelschule ist ein etwas unbestimmter Begriff; denn die Berliner fassen dieselbe anders auf als die Breslauer. Jedenfalls ist es eine Anstalt, die zwischen der Volksschule und dem Gymnasium oder der vollständigen Realschule steht. Der Eine hält schon die Realschule zweiter Ordnung für eine Mittelschule; der Andere begnügt sich noch mit einer gehobenen Elementarschule. Ein Haupt-Kennzeichen scheint uns die Dauer des Schul-Cursus zu sein. Der Schüler der Mittelschule muß 14 Jahre alt werden, aber er darf höchstens 16 Jahre alt werden. Da die Realschule zweiter Ordnung einen gewissen Abschluß für ihre Schüler gibt und dieselben schon mit 16 Jahren entlassen kann, so könnte man diese Anstalt allenfalls noch eine Mittelschule nennen, obgleich wir uns dieser Meinung nicht anschließen würden; denn zwei fremde Sprachen wären schon zu viel für eine Mittelschule; auch würden nicht alle Schüler im Alter von 16 Jahren ihr Ziel erreicht haben. Noch viel weniger können wir, abgesehen von dem unzweckmäßigen Lehrplane, die neue Gewerbeschule für die so dringend gewünschte Mittelschule halten, da ihre Abiturienten wenigstens 17 Jahre alt sein müssen und nicht selten älter sein werden. — Wo eigene Vorschulen zur Gewerbeschule gegründet werden, könnte man an den Versuch denken, eine Mittelschule zu gründen. Dieser Plan würde sich aber theoretisch besser anhören, als practisch ausführbar sein; denn diese Vorschule ist ja gezwungen, ihren Schülern die Kenntnisse beizubringen, die der angehende Gewerbeschüler braucht. Dieser Zweck allein beschränkt den Lehrplan einer Mittelschule ungehörig, belastet ihn vielleicht auch zu sehr. Wird aber mehr gelehrt und Anderes gelernt, so werden die Gewerbeschüler wieder be-

Digitized by Google

einträchtigt. — Wir sind ferner der Meinung, daß die Mittelschule, die man vielleicht Bürgerschule nennen könnte, nur Eine fremde Sprache lehren sollte, je nach localen Bedürfnissen. Wenn zwei fremde Sprachen gelehrt werden würden, so könnte man in keiner etwas Genügendes leisten. Ginge man wieder bis zur Realschule zweiter Ordnung, so würden nicht genug Schüler diese Anstalt durchmachen können. Eine zweckmäßig eingerichtete Mittelschule, die einen siebenjährigen Cursus in 6 über einander stehenden Classen hätte, müßte aber zu einem gewissen Abschlusse kommen, dagegen nicht die Vorschule irgend einer höheren Lehranstalt sein, weil auch sie nicht zweien Herren dienen könnte.

5. Die Gewerbeschule überhaupt ist nothwendig; sie muß aber eine Fachschule sein. Die neue Gewerbeschule, obwohl sie eine Art Realschule sein will, kann weder die Realschule noch die fehlende Mittelschule ersetzen. Es scheint uns überhaupt nicht nothwendig, außer den drei bestehenden Realschulen noch eine vierte einzurichten; jedenfalls scheint dieser neue Versuch des Handelsministers nicht zweckmäßig zu sein. Aber darum halten wir die Gewerbeschule überhaupt doch für sehr nothwendig. Es muß dem Staate viel daran liegen, einen intelligenten Mittelstand zu erziehen. Nun können nicht Alle die technischen Hochschulen besuchen, weil dazu dem Mittelstande die Zeit und die materiellen Mittel fehlen. Es brauchen auch nicht alle Bauhandwerker Mechanik und Statik zu studieren; aber sie müssen ein Geschick haben, mit Beihülfe bekannter mathematischer Gesetze ihre Arbeiten zu verrichten. Dazu müssen sie auf einer Fachschule vorbereitet werden. Diese Fachschule muß die Gewerbeschule sein. Vielleicht wäre es zweckmäßig, eine höhere und eine niedere Gewerbeschule einzurichten. Für die höhere Gewerbeschule könnte die Abiturienten-Prüfung einer Realschule zweiter Ordnung vorgeschrieben werden; die niedere Gewerbeschule müßte ihre Schüler aus der Mittelschule nehmen und mehr eine Handwerkerschule und eine Fortbildungsanstalt sein, als sich auf die höheren Gewerbe erstrecken. Die Gewerbeschule hat eine sehr wichtige Aufgabe für unser Volk zu erfüllen, aber sie überlasse die allgemeine Bildung den Gymnasien und den verschiedenen Realschulen; wenn sie sich ihre Zöglinge nach Bedürfniß vorbilden ließe, so könnte sie auch viel mehr leisten für ihre besonderen Zwecke. Der Mittelstand muß gehoben werden, um die Kluft zwischen Arm und Reich besser auszufüllen.

Nach diesen, wie wir beabsichtigten, durchaus sachgemäßen Er-

Digitized by Google

örterungen, glauben wir das Wesen und die Aufgabe der Realschule erster Ordnung nach unserer Auffassung gekennzeichnet, ihr Gebiet abgegrenzt, ihre Nothwendigkeit dargelegt zu haben; wir glauben nachgewiesen zu haben, wie nothwendig einerseits das Gymnasium und die Realschule, wie unentbehrlich andrerseits die Gewerbeschule ist, aber nur als Fachschule, wie das Gymnasium dem Theologen, dem Philologen und dem Juristen, die Realschule dem Naturforscher, dem Mathematiker, dem höheren Techniker und dem Kaufmanne die allgemeine wissenschaftliche Vorbildung giebt, wie dagegen die Gewerbeschule dem gewerblichen Techniker und Handwerker die nothwendige Fachbildung zu geben berufen ist.

Eine neue Erklärung der sogenannten epischen Zerdehnung.

Von B. Suhle, Dr. phil., in Stolp in Pommern.*)

Die alte Einschubs- und Distractionstheorie ist aufgegeben, und man hat andere Wege zur Erklärung der epischen Zerdehnung eingeschlagen. Bisher scheint aber noch keine Hypothese zu allgemeiner Anerkennung gelangt zu sein. Die Sprachforscher werden es daher wohl der Mühe werth erachten, einen neuen Erklärungsversuch zu prüfen, den ich in meiner griechischen Schulgrammatik (Leipzig, Hahn, 1870) folgendermaßen kurz angedeutet habe (II. §. 3):

„Die langen Vocale zerfallen in 2 Klassen: 1) diejenigen, welche, wenn sie betont sind, den Acut haben und daher acutisch lang genannt werden mögen, 2) diejenigen, welche, wenn sie betont sind, den Circumflex haben; diese mögen ganz lang heißen. . . Der durch Contraction entstehende Eine ganz lange Vocal reicht bei Homer nicht nur für die nur acutische Länge fordernde Arsis, sondern auch noch für die halbe und wenn Position hinzutritt, für die ganze Thesis dazu aus. Er findet sich sehr oft an solchen Stellen des epischen Hexameters, wo er so lang gesprochen werden muß. Man nennt dies epische Zerdehnung. Dabei wird *ᾱ* gew. *ᾱᾱ . . ., αο, αω* (u. *αου*) statt *ω̄* 1) gew. *οω . .*, 2) *ωο . .*, 3) [nur bei hinzukommender Ersatzdehnung] *ωω . . . . . .*"

Der Beurtheiler des erwähnten Buches in der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen sagt darüber: „Hiernach wären also Vocalverbindungen wie *οω, ωο, ωω, εει, αα* nur Zeichen für *ω̄ . .* und Formen wie *ὁρόωσι, ὁρόωνται, ὁράᾳς*, die bisher jeder sicheren

*) Diese Abh. erscheint 1872 bes. abgedr. bei H. W. Hahn in Hannover.

Digitized by Google

wissenschaftlichen Erklärung sich entzogen, würden in einem einfachen Gesetze ihre Begründung finden. Ich gestehe, daß ich den diesem Erklärungsversuche zu Grunde liegenden Gedanken reiflicher Erwägung für werth halte." Durch seinen Einwurf verräth er dann, daß er etwas mißverstanden hat: Ich meine durchaus nicht: erst Contraction und dann wieder Distraction. Der übrigens ἀφθόνως anerkennende Recensent im Pädagogischen Archiv spricht sich ohne Angabe von Gründen gegen meine Darstellung aus, bekennt aber zugleich, überhaupt noch nichts Befriedigendes über die Sache gelesen zu haben. Beiden Beurtheilern gilt demnach die epische Zerdehnung für ein noch unüberwundenes Kreuz der Philologie.

Zunächst nun zur Verdeutlichung meines Gedankens:

Von schriftlichem Ausdruck der ep. Zerd. durch 2 Buchstaben in dem Zeitalter, in welchem Ilias und Odyssee gedichtet wurden, kann keine Rede sein. Die schriftliche Trennung ist nichts weiter, als späteres Zeichen für die vom Metrum erforderte Vertheilung auf Arsis und Thesis. Je nach der Stelle im Verse mußte die Theilung verschieden ausfallen: bald *οω*, bald *ωο* u. s. w. Waren alle diese mannigfaltigen Gestalten, z. B. *γελοί ῐος, ὁ μοι ί οο, ἠ βώ-οιμι, ἠβώ ωσα, μαιμώ ωσι* neben *γελοῖος* . . . . auch in der Volkssprache gleichzeitig üblich? Gewiß nicht. Sollen wir aber glauben, das alte Epos habe die Wörter willkürlich wesentlich anders ausgesprochen, als sie sonst damals lauteten? Schwerlich. Die allgemein gebräuchliche Aussprache der ganz langen Vocale war vielmehr höchst wahrscheinlich eine solche, daß die sogenannte Zerdehnung gar keine auffallende Umwandlung, sondern nur eine ganz zwanglose Anpassung an das jedesmalige Versbedürfniß enthielt. In diesem Sinne bitte ich den Satz zu verstehen, in welchem ich das Eigenthümliche meiner Ansicht zusammenfasse: die sogenannte epische Zerdehnung ist eine metrische Erscheinung, lediglich dem Verse angehörig; ihr Correlat in der Volkssprache ist Ein einfacher Vorgang, die Contraction, nicht das proteusartige Wunder, das Curtius annimmt: Angleichung mit (beliebig?) wechselnder Dehnung.

Was der genannte verdienstvolle Sprachforscher in seinen „Erläuterungen . ." zur Zerdehnungsfrage beibringt, ist beachtenswerth, und seine Gründe gegen Leo Meyers Behauptungen erscheinen mir schlagend. Letzterer zerhaut den gordische Knoten, indem er für *οω* an unzähligen Stellen conjectura *οο* schreibt, ohne doch in seiner Weise *ὁρόωμεν, ἠβώοιμι, ἠβώωσα* . . fortschaffen zu können. Mit

Digitized by Google

ebenso kühner Hintansetzung des Ueberlieferten hat L. M. den Genitivausgang *εω* = *ᾱο* bei Homer in *ω* verwandelt, ohne sich durch das neuionische *εω* und durch *έων* statt *άων* abschrecken zu lassen und ohne zu berücksichtigen, daß der attische Ausgang *ου* in der 1. Deklination nicht anders herzuleiten ist, als aus jenem *εω*, dessen *ω* wie das in *νεώς*, *πόλεως* u. s. w. nicht ganz lang ist. Mit Recht hält Curtius ihm entgegen, daß aus *οο* z. B. in „*ὀρόονται*" attisch *ου* hätte werden müssen. Auch hat C. die Klippe vermieden, Alles auf bloßen Wechsel der Quantität reduciren zu wollen, was z. B. bei *ἠβώοντα*, *ἠβώοιμι* nicht angeht. Aber auch seine Annahme: Angleichung nebst Ersatzdehnung des ersten oder zweiten Vocals für ausgefallenes j.. unterliegt drei schweren Bedenken:

1) Sie läßt unleugbare Fälle unerklärt, z. B. *γελοί ῐος* und *ὁμοῖ ῐος*, welche bei meiner Hypothese nicht die mindeste Schwierigkeit machen. Es sei dabei an die unstreitig richtige Verbesserung von Ahrens *ὁμοιῐ̃ οο πολέμοιο* erinnert. — Auch *ὀρόφμι ὀρόφτε* u. s. w. passen besser zu *ῶ*, als zu *όοι*.

2) Sie nimmt Ersatzdehnung zu Hilfe; durch diese wird aber im Jonischen und Attischen, wie überhaupt meistens, in *οντσι*, *οντja* und *οντι* stets *ο* zu *ου*. Wie verträgt es sich damit, daß wir statt *ὀράουσι* nicht *ὀρόουσι* finden, sondern *ὀρόωσι*? — Und wie geht es zu, daß statt *ὀράονται* weder *ὀρόονται* noch *ὀρόουνται* überliefert ist, sondern *ὀρόωνται*? Die alten Aufzeichner der homerischen Gedichte, welche sich des neuen *ο*, *ω* und *ου* unterscheidenden Alphabets bedienten, müssen einen qualitativ gleichen O-Laut in arsi und in thesi gehört haben und zwar einen derartigen, daß ein Theil stets den Klang des *ω* hatte, und dies spricht wohl beinahe entscheidend für meine Ansicht, daß ihr *οω*.. nur Zeichen für die metrische Vertheilung des *ῶ* war. Man denke auch an alle die wissenschaftlich unhaltbaren Textänderungen, welche sich die griechischen Gelehrten dem Metrum zu Liebe erlaubten, z. B. wo ursprünglich *F* vorhanden war.

3) Sie beruht auf einer nicht nur äußerst problematischen, sondern unwahrscheinlichen Voraussetzung. Die homerische Sprache soll auf einer „Vorstufe" stehen, auf der die Contraction noch nicht durchgeführt wurde, sondern die Vocale angeglichen getrennt blieben. In unsern Texten finden wir aber außer den zerdehnten Formen, deren Natur ja eben fraglich ist, Theils eine Menge unzweifelhaft contrahirte wie *ὀρῶνται*, Theils unveränderte offene wie *ἀοιδιάουσα*, *πειν̃άων*, und zwar, was besonders gegen die

Digitized by Google

Zwiſchenperiode zu ſprechen ſcheint, beiderlei daneben und nebeneinander. Zu den unveränderten dürfte νηπιᾰᾱς gehören, was doch wohl nicht aus νηπιέας entſtanden, ſondern die urſprüngliche Form iſt. νηπιᾰᾱς wurde im Joniſchen der Regel nach zu νεπιέη, aber der Accuſativ Pluralis erlitt bekanntlich dieſe Wandelung nicht mit. Aehnlich verhält es ſich mit anderen Formen, auf die Curtius ſich beruft. Einige ſind noch nicht genügend aufgeklärt, um ſie ohne Weiteres für oder wider eine Hypotheſe benutzen zu können, z. B. δεδᾰᾱσθαι, worüber eine Vermuthung gewagt ſei: Ilias 7, 171 und Od. 9, 331 bieten ſtatt der ſehr befremdlichen Vulgata πεπαλάχθαι die Scholien πεπᾰλασθαι. Schreibt man πεπᾰλέσθαι (von πάλλω), ſo ſind beide Stellen in beſter Ordnung. Sollte hier das (wie in den Verbalſtämmen τρᾰπ zu τρέπω, δᾰρκ zu δέρκομαι, φθᾰρ zu φθείρω, τᾰμ zu τέμνω.. wohl überall urſprüngliche ᾰ ſtatt ε als ein alterthümlicher Reſt bewahrt und demgemäß Inf. Aor 2 πεπαλάσθαι und δεδᾰάσθαι herzuſtellen ſein? In anderen Fällen, z. B. γοάασκε, φᾰάνθη . ., wird kein Linguiſt bezweifeln, daß Priorität des ᾰ vor ε wenigſtens möglich iſt.*) Sichere Spuren jener angeblichen Vorſtufe finden ſich nirgends im Epos, und ſie gar als einen jahrelangen Zeitraum hindurch in der Volksſprache herrſchend hinzuſtellen, iſt nichts als eine unwahrſcheinliche Vermuthung. Höchſtens mag man cum grano salis von einer ideellen Vorſtufe im Uebergange reden.

Nun will ich aber nicht verhehlen, daß auch meinem Gedanken nicht alle überlieferten Formen ſich leicht fügen, und hier die deshalb etwa nöthige Ergänzung andeuten, die im Schulbüchlein keinen Platz fand. ωω ſtatt ωο, von Curtius einſtweilen zur Seite geſchoben, bleibt auch nach meiner Erklärung ſchwerbegreiflich, wenn man nicht die urſprüngliche Poſition herſtellt, alſo etwa ſtatt μαιμώωσι μαιμώοντι = μαιμῶντι aus μαιμάοντι, ſtatt ἠβώωσα ἠβῶντϳα oder ἠβῶσσα? u. ſ. w. lieſt oder lieber annimmt, daß zuweilen

---

*) Für die Iterativformen läßt ſich wohl ungefähr als Regel aufſtellen: An conſonantiſchen Stammauslaut tritt dabei gew. ε vor σκ: ἴδεσκε, βοσκέσκοντο; ſelten hat ſich das ältere α erhalten: ῥίπτασκον, κρύπτασκε; an vocaliſchen bloß σκ: στάσκε, δόσκε, oder (wo urſprünglich j vorhanden war) α an α: πεδά[j]α-σκε, ε an ε: φορέ[j]ε-σκε; εε iſt wie αα aus αϳα entſtanden; da dies aber der urſprüngliche Präſensſtammausgang der O-Conjugation war, ſo iſt eigentlich auch hier σκ ohne Bindevocal dem Auslaute angefügt. — Zu εἰμί ward ἐ[σ]-σκον gebildet. — Der erſte Aoriſt Akt. und Med. hängt σκ an ein ᾰ, z. B. ἐρητύσα-σκε, μνησά-σκετο. —

wirkliche Dehnung des die Arsis und die halbe Thesis füllenden Vocals auf Arsis und ganze Thesis stattfand, woraus vielleicht Formen wie *κρήηνον* und *κραιαίνω* herrühren, denen übrigens mit den Theorien von Curtius und L. M. gar nicht beizukommen ist. Man vergleiche auch die *τονή* in anderen Rythmen.

Die seltenen Fällen wie *ἀρόωσι* statt *ἀρόουσι*, wo anscheinend aus *oo ω̃* wird statt *όου* = *οῦ*, sind wohl als Reste der von Doriern bewahrten Zusammenziehung des *oo* in *ω* anzuerkennen, wobei auch die attische Contraction von *δηγόα* u. dgl. in Betracht kommt. Ueberhaupt sind ja Dorismen, d. h. natürlich nicht beliebige dialectische Abweichungen, sondern Ueberbleibsel des Ursprünglichen (was auch die meist wohl altattische Formen zu nennenden sogenannten Dorismen der Tragiker meist sein mögen) sogar in unserm Homer nicht selten, wie *μάν* = *μήν*, *αἰ* = *εἰ* u. s. w. *ἀρόωσι* = *ἀρῶσι* könnte aber auch einem in *ἀρώοντι* übergangenen *ἀρόFοντι* oder aus *ἀρόFᾶσι* oder geradezu aus *ἀράοντι* entstanden sein. Neben *ἀρόωσι*, *δηΐόωντο* . . drängen sich hier die als zerdehnte zu *ἰδρόω* gerechneten Formen auf. Das Präsens zum Aorist *ἰδρῶσαι* findet sich aber in dieser Gestalt erst bei Aristoteles sicher. Homer hat Particip *ἰδρώων*, *ώουσα* und *ῶσα* u. s. w., Hippokrates *ἰδρῶντες*, *ῶσι* und *ὡήν*, Xenophon *ἰδρῶντι* mit var. lect. *οῦντι*, Theophrast *ῶσι*. Alle feststehenden Formen der classischen Zeit lassen sich zu *ἰδρώω* ziehen, was später auch unverkennbar hervortritt. Es wird mithin vielleicht die Zulassung dorischer Contraction von *ov* in *ω* bei Homer doch nicht nothwendig sein. — *εει* statt *εῖ* mag als noch nicht contrahirt betrachtet werden, zumal es auch neuionisch ist. — Leider muß ich, mit der Vollendung eines mühevollen Werkes über und über beschäftigt, vorläufig diese Bemerkungen mit den Entschuldigungsworten schließen, die Stephanus im Thesaurus dem Artikel *παρά* mit auf den Weg giebt: „Sed hac de re non vacat pluribus disserere; ac certe ad sternendam aliis viam haec possunt esse satis". Für den Schulunterricht dürfte meine kurze Darstellung vor der sicherlich falschen herkömmlichen auch den Vorzug haben, daß sie sehr leichtfaßlich ist, während jene schlechterdings dem gesunden Menschenverstande widerstrebt. „Sie ist aber für die Schüler gut genug"! So spricht der banausisch gesinnte Philister. Man muß es wieder und wieder sagen: Nur das Beste ist für die Schüler „gut genug".

Digitized by Google

IV. Pädagogische Zeitung.

D. Pädagogische Bibliographie.

A.

Tiberghien, Prof. in Brüssel, Schule und Staat. Aus dem Französischen übersetzt von J. H. Hamburg, Jowien. 29 S.

B.

Dr. R. O. Meibauer, o. L. an der Königsst.-Realsch. in Berlin, die Hebung des Beamtenstandes und die Realschulen. Nach amtlichen englischen Quellen. Berlin, Weidmann. 86 S.

F. Mösch, L. an der k. Gewerbs- und Handelsschule Kempten, die neueren Sprachen und ihr bildendes Element. Kempten, Kösel. 33 S.

F. Mösch, L. an der Gewerbs- und Handelsschule Kempten, die Erziehung in Schule und Haus. 24 S.

Ludwig Wolfram, Allgemeine Chronik des Volksschulwesens. Fortgesetzt von Robert Wolfram, Oberl. am K. Schullehrer-Seminar in Borna. 1870. 6. Jahrgang. Hamburg, Händcke. 168 S.

Heinrich Deinhardt, Hauptlehrer an der k. k. Lehrerbildungs-Anstalt in Wien, Ueber Lehrerbildung und Lehrerbildungs-Anstalten. 2. Aufl. Wien, Pichler. 176 S. 1 fl.

A. Chr. Jessen, Pädagogische Skizzen. Wien, Pichler. 154 S. 1 fl.

Robert Niedergesäß, Dir. der k. k. Staatsanstalt zur Bildung von Lehrerinnen in Wien, Lehrer Manhart von Großdorf. Ein Lebensbild zum Beschauen für Lehrer und für Freunde der Schule. 2. Aufl. Wien, Pichler. 105 S. 50 kr.

Dr. W. Sattler, Zur Frage des Nachmittags-Unterrichts. Bremen, Gesenius. (Programm der Hauptschule 1871.) 15 S.

Dr. Karl Schmidt's Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Für Schul- und Predigtamts-Candidaten, für Volksschullehrer, für gebildete Eltern und Erzieher übersichtlich dargestellt. 2. Aufl. Von Dr. Wichard Lange. Cöthen, Schettler. 536 S.

Heinrich Neubauer, Gymnasium und Realschule. Wider Herrn Director Jäger. Langensalza, Beyer. 20 S.

Samuel Smiles, Hilf dir selbst! Charakterskizzen und Lebensschilderungen. Von dem Verfasser autorisirte Uebersetzung. Colberg, Post. 1. Lief. 64 S. 6 Lief. à 5 sgr.

Am häuslichen Heerd. Bilder aus der Geschichte, Literatur, Kunst, Naturwissenschaft, Länder- und Völkerkunde, der Jugend und ihren Freunden gewidmet.

I. Aus dem Alltagsleben. Bilder aus der Natur für Jung und Alt. Von K. Runkwitz. 154 S. 15 sgr.

II. Die Dichter der Befreiungskriege. Von J. Knipfer. 165 S. 15 sgr.

III. Arme Kinder. Lebensläufe in aufsteigender Linie aus Geschichte, Literatur und Kunst. Von L. Th. Kriebitzsch. 96 S. 12 sgr.

Altenburg, Bonde.

Dr. M. Kloß, Dir. der k. Turnlehrer-Bildungsanstalt in Dresden, dritter Bericht über die k. Turnlehrer-Bildungsanstalt in Dresden, die dritten 7 Jahre ein ä, ſ. Lebens umfassend. Dresden, Blochmann. 45 S.

Digitized by Google

Adolf Lasson, Umrisse zur Lehre von der Schule. Abdruck aus dem Programm der Louisenst.-Realschule. Berlin, Möser. 56 S. in 4°.

W. N. Hailmann, Amerikanische Schulzeitung. Organ des deutsch-amerikanischen Lehrerbundes. Louisville, Ky. Knösel. 2. Bd. 1871. 1. u. 2. Heft. September und October.

C. 1.

Dr. Ernst Koch, Oberlehr. an der K. S. Landesschule zu Grimma, Griechische Schulgrammatik auf Grund der Ergebnisse der vergleichenden Sprachforschung bearbeitet. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. 376 S. 24 sgr.

Dr. Fr. C. Theiß, weil. Director des G. in Zeitz, Vollständiges Wörterbuch zu Xenophons Anabasis. 7. Aufl. Umgearbeitet von Hermann L. Strack. Leipzig, Hahn. 121 S. 12 sgr.

Dr. H. Haacke, Oberl. am G. in Hirschberg, Wörterbuch zu den Lebensbeschreibungen des Cornelius Nepos. Für den Schulgebrauch. 2. verb. Aufl. Leipzig, Teubner. 210 S. 10 sgr.

Dr. Otto Eichert, Vollständiges Wörterbuch zu dem Abrisse der römischen Geschichte des Eutropius. Zum Schulgebrauch bearbeitet. 2. Aufl. Hannover, Hahn. 66 S. 4½ sgr.

J. Schäfer, Gereimte Genusregeln der französischen Substantiva in leichter und faßlicher Weise dargestellt für Gymnasien, Real- und höhere Töchterschulen und zum Privatgebrauch. 2. verb. Aufl. Breslau, Kern. 48 S. 4 sgr.

M. E. Mey (Maison Gray), Kaufmann in Paris, und Dr. Rud. Thum, Oberl. am G. in Zittau. Neue französische Grammatik für den Kaufmann, sowie für Gewerbtreibende. Zum Gebrauch in Handels-, Gewerbe- und Realschulen, sowie zum Selbstunterricht. Alle Beispiele und Uebungssätze sind der Geschäftssprache entnommen, so daß die Grammatik zugleich in die Handelscorrespondenz einführt. Leipzig, Spamer. 272 S. 20 sgr.

Dr. Carl Chambeau, Prof. am K. französischen G. in Berlin, Handbuch zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische. Zum Gebrauch für Gymnasien und Realschulen. Berlin, Guttentag (Collin). 192 S.

G. Wolpert, Prof. am G. in Ellwangen, Militia. Uebungen im Uebersetzen aus dem Deutschen in das Französische. Im Anschluß an das Elementarbuch der franz. Sprache von Prof. Dr. Carl Plötz. Berlin, Nicolai. 144 S.

F. Mösch, L. an der Gewerbs- und Handelsschule Kempten, die Regeln der französischen Sprache in Frage und Antwort. 1. Elementarunterricht auf Grund der französischen Schulgrammatik. Kempten, Kösel. 64 S.

Gustav Gerber (Director der Realschule in Bromberg). Die Sprache als Kunst. 1. Band. Bromberg, Mittler 696 S.

Lorenz Englmann, Prof. am K. Ludw. G. in München. Deutsche Orthographie und alphabetisches Wörterverzeichniß für richtige Schreibung und Beugung. 2. verb. und mit den gebräuchlichen Fremdwörtern verm. Aufl. München, Lindauer. 87 S. 8 sgr.

Lorenz Englmann, Prof. am K. Ludw. Gymn. in München, Grammatik der deutschen Sprache. 2. verb. Aufl. München, Lindauer. 103 S. 10 sgr. Erörterungen über deutsche Orthographie zur Begründung und Rechtfertigung der Schrift: Regeln und Wörterverzeichniß für die deutsche Orthographie. IV. S.

Digitized by Google

zum Schulgebrauch herausgegeben von dem Verein der Berliner Gymnasial und Realschullehrer. Berlin, Weidmann. 32 S.

Dr. F. W. R. Fischer, L. an der Victoriaschule in Berlin, Kleine Gram matik der deutschen Sprache nebst einem Abriß der deutschen Metrik und Poesi Ein Lehr- und Lernbuch zum Gebrauch in gehobenen Bürgerschulen. 3. Auflag Berlin, Nicolai. 95 S. 8 sgr.

Dr. Otto Lange, Prof. in Berlin, deutsche Rechtschreiblehre. Mit Rücksi auf nationale Einigung entworfen und von dem Lehrercollegium des K. Lehrerinnen seminars und der Augustaschule in Berlin berathen. 2. Aufl. Berlin, Gärtner 64 S. 5 sgr.

J. P. Glökler und K. Aßfahl, Hauptl. an der K. Realanstalt in Stutt gart, deutsches Sprach- und Uebungsbuch für die erste Stufe des grammatischen Unterrichts in höheren Lehranstalten. Für die Hand der Schüler. Stuttgart, Metz ler. 152 S. 15 sgr.

Heinrich Keller, Prof. an der Kantonsschule in Aarau, Schulgrammatik der englischen Sprache für höhere Lehranstalten. 2. umgearb. Aufl. Aarau, Sauerländer. 314 S.

C. II.

Dr. Richard Hoche, Dir. des G. in Elberfeld, lateinisches Lesebuch. 1. Abth. Für die IV. der Gymnasien und die mittleren Klassen der Realschulen bearbeitet. Leipzig, Teubner. 192 S.

Eshusius, Poésies françaises propres à être apprises par coeur dans les écoles allemandes, choisies et arrangées. Première partie. Leipsic. Teubner. 152 S.

Dr. W. Wendler, Oberl. am Gymn. in Zwickau. Considérations sur les causes de la grandeur des Romains et de leur décadence par Montesquieu. Für den Schulgebrauch erklärt. Leipzig, Teubner. 172 S.

Dr. W. Tobien, Materialien für den deutschen Unterricht in Tertia und Sekunda. Mit besonderer Hervorhebung des logischen Gehalts der Muttersprache zusammengestellt. Elberfeld, Volkmann. 72 S.

Dr. L. Cholevius, Prof. am Kneiph. Gymn. zu Königsberg in Pr., praktische Anleitung zur Abfassung deutscher Aufsätze, in Briefen an einen jungen Freund. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. 200 S. 24 sgr.

Colshorn und Gödeke's Deutsches Lesebuch. Aus den Quellen: 2. Theil, 3. Aufl. Besorgt von Theodor Colshorn. 316 S. 3. Theil, 2. Aufl. Besorgt von Theodor Colshorn. 333 S. Hannover, Rümpler.

Dr. Friedrich Sehrwald, Lieder und Worte von Göthe. Der Jugend zu Genuß und Anregung dargebracht und durch eine Charakteristik des Dichters eingeleitet. Separatabdruck aus F. Sehrwald's deutschen Dichtern und Denkern. Altenburg, Bonde. 148 S. 10 Sgr.

Karl Zettel, K. Studienl. am L.-G. in München, deutsches Lesebuch für die lateinische Schule. Mit sachlichen und sprachlichen Anmerkungen. München, dauer. 276 S.

Dr. Hermann Kluge, Prof. am G. in Altenburg, Geschichte der deutschen l-Literatur. Zum Gebrauch an höheren Unterrichtsanstalten und zum Selbst- ein ä, . 3. verb. Aufl. Altenburg, Bonde. 180 S. 15 Sgr.

Charles and Miss Lamb, Six Tales from Shakspeare. Ein Lesebuch für mittlere Klassen. Mit grammatischen Anmerkungen und einem vollständigen Wörterbuch versehen von Dr. F. Balty, L. an der Realsch. in Jena. 2. verm und verb. Aufl. Altenburg, Schnuphase. 112 S. 8 sgr.

C. III.

Prof. Dr. David Müller, Geschichte des deutschen Volkes in kurzgefaßter übersichtlicher Darstellung zum Gebrauch an höheren Unterrichtsanstalten und zur Selbstbelehrung. 3. verb. und bis 1871 vervollst. Aufl. Berlin, Vahlen. 433 S.

J. Schwedler, Deutschlands ruhmvoller Krieg gegen Frankreich im Jahre 1870/71. Für das deutsche Volk, namentlich für seine heranreifende Jugend übersichtlich dargestellt. Mit einer Uebersichtskarte von Frankreich und den Specialplänen von Metz, Sedan, Straßburg und Paris. Neu-Ruppin, Oehmigke. 208 S. 10 Sgr.

Dr. Gustav Schuster, Tabellen zur Weltgeschichte in mehreren durch den Druck geschiedenen Kursen, nebst einem Abriß der preußischen Geschichte, mehreren Regententabellen und Stammtafeln. 14. Aufl. Hamburg, Meißner. 118 S. 6 Sgr.

W. Dietlein, Insp. der evang. Volks- und Bürgerschulen in Hildesheim, Bilder aus der Weltgeschichte. Ein Hülfsbuch beim biographischen Geschichtsunterricht für Lehrer, und ein Lesebuch für Schüler. Braunschweig, Wreden. 424 S. 1 Thlr. 10 Sgr.

Ferdinand Schmidt, der Franzosenkrieg 1870. Berlin, Lobeck. Lief. 9—13. à 3 Sgr.

Dr. Karl Ramshorn, Dir. der 3. Bürgerschule in Leipzig, Lebensbeschreibungen aus der Weltgeschichte. 3. verm. Aufl. Mit dem Porträt des Kaisers Wilhelm. Leipzig, Leuckart. 212 S. 15 sgr.

B. Scheinpflug, Prof. an der deutschen Oberrealschule in Prag, Erzählungen aus der Geschichte Oesterreichs. Ein historisches Hülfs- und Lesebuch für den Bildungskreis der Unterrealschulen. 5. verm. Aufl. Prag, Ehrlich. 183 S. 16 Sgr.

J. C. Andrä, Erzählungen aus der Weltgeschichte. Ein Lehr- und Lesebuch für den ersten Unterricht in der Geschichte. 2. verm. Aufl. Kreuznach, Voigtländer. 408 S. 20 Sgr.

J. C. Andrä, Grundriß der Weltgeschichte für höhere Bürgerschulen und mittlere Gymnasialklassen. Mit 11 color. Karten. Kreuznach, Voigtländer. 364 S. 27 Sgr.

C. Förster, Abriß der brandenburg-preußischen Geschichte. Für Lehrer und Schüler bearbeitet. Leipzig, Leuckart. 83 S. 5 Sgr.

Friedrich Theodor Heckenhayn, Dir. der Bürgerschule in Coburg, Geschichtsrepetition. 1. Theil: Nach dem Lehrplan der Bürgerschule zu Coburg bearbeitet. Coburg, Sendelbach. 32 S.

M. W. Sattler, Prof. am Ludw.-G. in München, Abriß der Geschichte und Geographie für höhere Lehranstalten mit den einschlägigen Landkarten und historischen Tafeln. 1. Band: Die alte Welt. München, Lindauer. 168 und XXIV. S. 4 Karten.

Digitized by Google

C. V.

Dr. A. Sonnenburg, Lehrbuch der gesammten Elementar-Geometrie für Gymnasien, Real-, höhere Bürger- und Militärschulen. 2. Theil. Ebne Trigonometrie. 2. umgearb. Aufl. Mit 19 Fig. im Text. 60 S. 12 sgr. 3. Theil. Stereometrie. 2. umgearb. Aufl. Mit 129 Fig. im Text. 136 S. Bremen, Gesenius.

Dr. J. O. Gandtner und Dr. K. F. Junghans, Sammlung von Lehrsätzen und Aufgaben aus der Planimetrie. Für den Schulgebrauch sachlich und methodisch geordnet und mit Hülfsmitteln zur Bearbeitung versehen. 1. Theil, die Anwendung der Proportionen nicht erfordernd. Mit 6 Figurentafeln. 3. Auflage. Berlin, Weidmann. 190 S.

Dr. Ludwig Kambly, Prof. am Elisabethgymn. in Breslau, die Elementarmathematik für den Schulunterricht bearbeitet. 2. Theil. Planimetrie. 25. (Jubel-) Aufl. Breslau, Hirt. 104 S. 12½ sgr.

F. J. Brockmann, L. am G. in Cleve, Lehrbuch der elementaren Geometrie. Für Gymnasien und Realschulen bearbeitet. 1. Theil. Planimetrie. Mit 139 Holzschn. im Text. Leipzig, Teubner. 192 S.

Ferdinand Heuer, L. in Grasdorf, Rechenbuch. 4. Theil. Hannover, Helwing. 212 S.

C. VI.

Dr. J. Frick, Großh. Bad. Oberschulrath, Anfangsgründe der Naturlehre für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 7. verb. Aufl. Freiburg i. B. Wagner. 224 S. 27 sgr.

Dr. H. Dorner, Grundzüge der Physik. Mit 259 Holzschnitten. Hamburg, Meißner. 311 S. 24 sgr.

D. II.

Ferdinand Schnayer, L. in Coburg, der erste Rechenunterricht mit Benutzung des Baukastens und der Netztafel. Zum Gebrauch für Elementarlehrer und in der Familie. Mit Vorwort von Director Fr. Th. Heckenhayn in Coburg. 1. Heft. Zahlenraum 1—10. Mit 4 lithogr. Tafeln. Coburg, Sendelbach. 32 S.

D. IV.

Dr. C. Bänitz, Physik für Volksschulen. Nach methodischen Grundsätzen bearbeitet. Mit 63 Holzschn. im Text. Berlin, Stubenrauch. 54 S. 6 sgr.

Druck von Herrcke & Lebeling in Stettin.

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

3 2044 094 545 373

HD

Digitized by Google